

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
INSTITUTO POLITÉCNICO DE VIANA DO CASTELO
UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**Representações dos Estudantes e suas Implicações na
Construção de Projetos Educativos na Área da
Sexualidade**

Dissertação de Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e
Obstetrícia para obtenção do grau de Mestre em Enfermagem de
Saúde Materna e Obstetrícia, apresentado na Universidade de Trás-
os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Susana Andrea de Sousa Loureiro

Orientadores:

Professor João Castro

Professor Doutor Luís Miguel Gomes



Vila Real, 2015

Loureiro, S. A. S. (2015). *Representações dos Estudantes e suas Implicações na Construção de Projetos Educativos na Área da Sexualidade*. Vila Real: [s.n.]. Dissertação final do Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Portugal.

Trabalho expressamente elaborado como dissertação original para efeito de obtenção do grau de Mestre em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia, apresentado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Palavras-chave: educação sexual na escola, desenvolvimento de projetos, expetativas, participação dos jovens.

Ao Miguel porque sempre me faz acreditar que é possível!

Agradecimentos

Aos meus Orientadores de Dissertação, Professor João Castro e Professor Luís Miguel Gomes, pelo seu empenho, interesse e rigor que dedicaram à orientação deste trabalho, pelos seus conhecimentos científicos bem como pelo seu constante incentivo.

Um agradecimento especial ao Miguel enquanto amigo por me ter acompanhado mais de perto nesta caminhada, pela sua constante presença e disponibilidade.

Aos estudantes participante no estudo pela riqueza dos conteúdos e momentos partilhados. Á Escola participante no estudo, mais concretamente ao Presidente do Conselho Executivo pela sua colaboração e disponibilidade.

Aos meus colegas de trabalho pelo esforço conjunto confiado no meu sucesso.

À colega Sandra pela sua dedicação em me ajudar sempre que precisei.

Aos amigos pessoais que contribuíram com a sua ajuda e estímulo, bem como pela compreensão do tempo em que estive ausente.

Ao meu marido pela sua força, paciência e tolerância, por me ter feito acreditar sempre que conseguia.

À minha filha pelos dias que abdicou da minha presença.

Aos meus pais e avós a quem devo ser o que sou.

Muito obrigada!

Índice Geral

	p.
DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	v
ÍNDICE DE APÊNDICES.....	ix
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xv
 1. INTRODUÇÃO.....	 17
1.1. Conceptualização da noção de Promoção e Educação Para a Saúde	21
1.2. Conceptualização da noção de Sexualidade.....	23
1.3. Conceptualização da noção de Educação Sexual.....	25
1.3.1. Educação Sexual na Escola.....	27
1.3.2. Educação Sexual no Projeto Educativo de Escola.....	36
1.3.3. Educação Sexual no enquadramento Nacional e Regional.....	45
1.3.4. Educação Sexual na Investigação Científica.....	54
1.4. Concetualização da noção de Representações.....	59
1.5. Concetualização da noção de Expetativas.....	64
 2. METODOLOGIA.....	 67
2.1. Problema e questões de investigação.....	67
2.2 Objetivos do estudo.....	68
2.3. Tipo de estudo.....	69
2.4. Instrumentos utilizados e técnicas.....	70
2.5. Caracterização dos participantes.....	76
2.6. Procedimentos de recolha de dados.....	80
2.7. Procedimentos de tratamento e análise de dados.....	90
2.8. Procedimentos éticos	95
 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	 97

3.1.Quanto às representações dos estudantes acerca dos projetos de educação sexual.....	97
3.2.Quanto às expetativas dos estudantes acerca dos projetos de educação sexual.....	122
3.3. Quanto às metodologias de desenvolvimento de projetos de educação sexual.....	135
4. CONCLUSÕES.....	139
5. BIBLIOGRAFIA.....	145
6. APÊNDICES.....	clxv

Índice de Apêndices

Apêndice A – Transcrição do “ <i>focus grupo</i> ”	clxvii
Apêndice B – Quadros sínteses da categorização.....	clxxxvi
Apêndice C - Pedido de consentimento à instituição participante.....	cciii

Resumo

Introdução

A educação sexual é um direito dos jovens instituído por lei que assegura a participação destes enquanto elementos com um papel ativo na sua concretização sendo objeto de inclusão obrigatória nos projetos educativos de escola.

A pertinência desta investigação advém da falta de evidência da participação dos estudantes, na planificação, implementação e avaliação dos projetos, das representações e expetativas que os mesmos têm do seu papel nessa participação.

Objetivos

Identificar as representações e as expetativas que os estudantes têm dos projetos educativos na área da saúde sexual na escola; Identificar as representações do papel da sua participação na elaboração e implementação de projetos; Enumerar que estratégias educativas os estudantes consideram serem as mais eficazes na satisfação das suas necessidades.

Metodologia

Estudo qualitativo por “focus grupo”, com 5 estudantes, do 3º Ciclo de uma escola do Concelho de Angra do Heroísmo, escolhidos por método intencional. Análise de conteúdo segundo Bardin (2009).

Resultados

Os estudantes não têm muitas experiências que possam subsidiar as suas significações na avaliação dos projetos educativos relativos à sexualidade. Apresentam uma atitude analítico crítica sobre o que deveria ser um efetivo projeto de educação sexual na escola. Desejam que o seu papel de participação seja mais ativo e concreto em todo o processo. Consideram mais eficazes as estratégias educativas com metodologias de projetos bem elaborados, práticos, dinâmicos e inovadores, em que têm uma participação efetiva.

Conclusões

As representações demonstram um modelo de “não participação” dos estudantes, sendo que as expetativas estão relacionadas com metodologias de participação onde são sujeitos ativos, contribuindo e posicionando-se de forma crítica com alternativas e compromissos na planificação, execução e avaliação da educação sexual nas escolas.

Palavras-chave: programas educação sexual, escola, expetativas, participação.

Abstract

Introduction

Sexual education is a right of young people established by law that ensures the participation of these as elements with an active role in its implementation is mandatory inclusion object in school educational projects.

The relevance of this research is the lack of evidence of student participation in the planning, implementation and evaluation of projects, representations and expectations that they have of their role in those.

Objectives

Identify the representations and expectations that students have of educational projects in the area of sexual health at school; Identify the representations of the role of their participation in the elaboration and implementation of projects; Identify educational strategies that students consider to be the most effective in their needs.

Methodology

Qualitative study applying “focus groups” with 5 students in the 3rd cycle of one school of Angra do Heroísmo, chosen by intentional method. Content analysis according to Bardin (2009).

Results

Students haven't many experiences that can support their meanings evaluation of educational projects related to sexuality. They present an analytical critical attitude on what should be an effective sexual education project in school. They want their role of participation more active and concrete in the whole process. They report more effective educational strategies projects methodologies well-designed, practical, dynamic and innovative, where they have an effective participation.

Conclusions

The representations show a model of "non-participation" of the students, and the expectations are related with participatory methodologies, where students are active subjects, contributing and positioning itself critically with alternatives and commitments in the planning, implementation and evaluation of sex education in schools.

Keywords: sexual education programs, school, expectations, participation

Lista de Abreviaturas e Siglas

APF – Associação Planeamento Familiar
CAN - Centro de Apoio Nacional
DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis
EPS – Educação para a Saúde
ES – Educação sexual
GRRAA- Governo Regional da Região Autónoma dos Açores
GTES – Grupo de Trabalho Educação Sexual
HBSC – Health Behavior School Aged Children
INE – Instituto Nacional de Estatística
ME – Ministério da Educação
MS - Ministério da Saúde
PEE – Projeto Educativo de Escola
PRS – Plano Regional de Saúde
SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
SIECUS - Sexuality Information and Education Council of the United States
SSR – Saúde Sexual e Reprodutiva
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VIH – Vírus da Imunodeficiência Humana
WHO, OMS – Organização Mundial de Saúde

1. INTRODUÇÃO

A sexualidade e a afetividade são componentes essenciais da intimidade e fazem parte da vida, do corpo, das relações entre as pessoas, do crescimento pessoal e da vida em sociedade. Segundo a Associação de Planeamento Familiar (APF, p. 2014) a sexualidade é uma fonte de prazer, de comunicação e de realização pessoal, portanto, promover a saúde sexual dos indivíduos é um importante contributo para a sua formação pessoal e social.

O início desta formação começa desde que se nasce, no seio da família, e continua com a entrada no meio escolar.

Segundo Chagas (como citado por Pacheco & Pereira, 2013, p. 42) “o papel da escola é orientar os alunos e criar situações para que os mesmos possam expressar o máximo possível sua sexualidade, servindo como complementação a educação dada pela família”.

Morgado (2005) refere-nos que a atividade escolar, desenvolvida mais concretamente pelo docente, é efetuada no sentido de este poder operacionalizar a sua arte e contribuir para a criação e desenvolvimento, por parte dos educandos, de destrezas de pensamento que o possam capacitar eficazmente nas suas tomadas de decisão e resolução de problemas do quotidiano.

A educação sexual (ES), sendo uma componente da educação e do processo educativo, revê-se no papel da escola enquanto instituição, com compromisso na formação e no desenvolver de aprendizagens nas crianças e nos jovens, em articulação, desta mesma formação, com as famílias. “A educação vê-se, assim como uma das melhores formas para elevar a qualidade de vida e o nível de saúde das pessoas” (Carvalho & Carvalho, 2006, p. 15) e de se inserir nos seus projetos de vida.

Decorrente deste conjunto de valores, considera-se como grande objetivo da educação sexual contribuir para o crescimento da pessoa, ajudando a ter uma vivência mais gratificante, autónoma, informada, responsável e saudável da sexualidade, conduzindo à prevenção dos riscos ou de problemas de saúde associados à vivência da sexualidade, como as gravidezes não desejadas e as infeções sexualmente transmissíveis.

A gravidez na adolescência, não sendo um fenómeno recente, vem nos últimos anos merecendo

particular interesse no âmbito da sua compreensão/abordagem tendo como objetivo a possibilidade de poder perspetivar a sua prevenção, dado que se associa a problemas sociais não desejados nas sociedades industrializadas.

No domínio dos conhecimentos, a educação sexual pode contribuir para um maior e melhor conhecimento dos fatos e componentes que integram a vivência da sexualidade, nomeadamente: os mecanismos da resposta sexual, da reprodução, da contraceção e da prática de sexo seguro.

Na esfera das atitudes a educação sexual pode contribuir para uma atitude positiva, eficaz e preventiva face à doença, promotora do bem-estar e da saúde, com uma maior qualidade de vida e das relações pessoais (não apenas o aconselhamento e os cuidados relativos à reprodução ou prevenção de problemas) e ainda no domínio das competências individuais, no desenvolvimento destas para tomar decisões responsáveis; na utilização, quando necessário, de meios seguros e eficazes de contraceção e de prevenção do contágio de infeções de transmissão sexual (APF, 2014).

Segundo o constante na *Lei nº 60/2009 de 6 de Agosto 2009* a educação sexual é objeto de inclusão obrigatória nos projetos educativos de escola.

Portanto a educação sexual nas escolas é uma necessidade e um direito das crianças, jovens e das famílias instituídos por lei. Os valores essenciais que, em termos de política educativa e intervenção profissional, orientam a educação sexual nas escolas, são o reconhecimento de que a autonomia, a liberdade de escolha e uma informação adequada são aspetos essenciais para a estruturação de atitudes e comportamentos responsáveis no relacionamento sexual.

Na mesma lei, no artigo 11º, é referida a participação dos estudantes e das respetivas estruturas representativas enquanto elementos com um papel ativo na prossecução e concretização das finalidades da respetiva lei.

Como nos refere Costa (2003) para a qualidade do processo educativo e uma mudança e inovação escolar exequível qualquer projeto educativo de escola (PEE) deverá ser construído pela participação de toda a comunidade educativa, numa gestão participada e atuação conjunta entre os vários intervenientes, “o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso” (p. 1331).

Revê-se também neste processo, a investigação participativa como um método de investigação social crítica que leva a que um grupo/comunidade de pessoas, que partilhando de um objetivo em comum, procedem à identificação e ao questionamento dos problemas dentro dos seus contextos

próprios, para a construção de um conhecimento mais profundo dos mesmos, caminhando para os resolver conjuntamente.

As definições de educação para a saúde assentam nos mesmos propostos, já que o objetivo da mesma visa a conceção de um processo sistemático e de combinação de experiências de aprendizagem planeada, orientada e destinada a facilitar as mudanças voluntárias para aquisição e manutenção de práticas saudáveis (Rodrigues, Pereira & Barroso, 2005).

Sabendo que o comportamento sexual dos jovens constitui atualmente um problema de saúde pública a nível nacional e internacional, pelo facto de estar associado a consequências indesejáveis e que põem em risco o bem-estar dos adolescentes, como é o caso da gravidez indesejada (Dias, 2009), revela-se a pertinência da elaboração deste estudo, pelo facto acrescido de a gravidez precoce no Arquipélago dos Açores ser a mais elevada a nível nacional, cerca de 10,12% dos nascimentos (INE, 2007) situação que por si só é já preocupante.

Embora algumas iniciativas legislativas tenham vindo a ser aprovadas e implementadas a nível da região, como é o caso do *Decreto Legislativo Regional nº 18/2000/A, de 8 de Agosto*, que visava operacionalizar os instrumentos existentes na área do planeamento familiar e educação sexual nas escolas, ou a *Portaria nº 16/2006, de 2 de Fevereiro*, que instituiu a gratuitidade de contraceptivos, a gravidez na adolescência, nesta região, continua a verificar-se num número muito significativo.

Collière (1989) salientou que “...uma profissão consciente dos seus deveres deve levantar questões que mereçam suscitar pesquisas, estar disposta a permitir investigações referentes à sua atividade e a fazer passar à prática o objeto das suas investigações” (p. 202). Para uma melhoria da qualidade e eficácia da implementação de projetos educativos nas instituições escolares, o profissional da área da educação deverá recorrer então à investigação científica como forma de ampliar os seus conhecimentos e acrescentando à sua arte de ensinar a promoção de educandos mais saudáveis e saudavelmente responsáveis.

A pertinência da realização desta investigação advém da constatação da ausência de intervenção dos estudantes, enquanto agentes educativos, na planificação e implementação dos projetos e da falta de evidência científica sobre as representações e as expectativas que os mesmos têm do seu papel na participação nos projetos.

Tendo como base o domínio de investigação intrínseco ao estudo, para o precisar, enunciou-se uma questão central expressa do seguinte modo:

- Que representações e expectativas têm os estudantes dos projetos de educação sexual de

uma escola, do 3º Ciclo do Concelho de Angra do Heroísmo?

Complementarmente, para alcançar o propósito da questão de investigação, nomeadamente na fase exploratória do estudo, esta pesquisa desenvolveu-se em torno das seguintes questões orientadoras:

- O que representam para os estudantes os projetos educativos na área da saúde sexual na escola?
- O que esperam os estudantes dos projetos educativos na área da saúde sexual na escola?
- Qual a importância que os estudantes atribuem à sua participação nos projetos educativos na área da saúde sexual da sua escola?
- Qual o papel dos estudantes na elaboração e implementação dos projetos em execução?
- Que estratégias os estudantes acham serem as mais adequadas na satisfação das suas necessidades de educação sexual?

Para uma maior eficácia e completa pesquisa da problematização, a principal bibliografia consultada, para além dos estudos de investigação e manuais na área da educação sexual aos jovens e em contexto escolar, foram também analisadas: as legislações do Governo da República e Governo Regional da Região Autónoma dos Açores (GRRAA); as diretrizes Nacionais da tutela do Ministério da Saúde (MS) e Ministério da Educação (ME); assim como as congéneres secretariais regionais, bem como documentos orientadores de organizações nacionais e internacionais que se consagram no trabalho da educação sexual em geral e aos jovens na escola, em particular.

Tendo em conta a temática escolhida, orientamos este trabalho sobre alguns pontos que nos parecem fundamentais e de capital importância. Assim sendo, estruturalmente, o presente trabalho está organizado em quatro partes que correspondem aos quatro capítulos distintos: Introdução, Metodologia; Apresentação e discussão dos resultados e Conclusões.

O enquadramento teórico constituirá a sua primeira parte, coincidindo também com a Introdução.

Queremos referir o facto de, apesar de existirem alguns aspetos abordados no enquadramento teórico que, naturalmente, não vão ser estudados nem aprofundados nesta pesquisa, a menção aos mesmos servirá de suporte a uma melhor perceção e enquadramento do problema em estudo.

A segunda parte, dirigida ao trabalho de campo, inicia-se com o segundo capítulo denominado “Metodologia”. Onde será apresentada a fundamentação das opções metodológicas, complementada com a pesquisa bibliográfica, inclui a definição do problema e as questões de investigação, a finalidade do estudo, o local e o modo como se processou o trabalho de campo, abrangendo o tipo de investigação utilizada, a seleção dos sujeitos, o instrumento de recolha e processamento do

mesmo.

No terceiro capítulo a que chamamos de “Apresentação e Discussão dos resultados” onde colocamos, a apresentação e a interpretação dos dados obtidos e realizaremos a discussão de resultados, procedendo à integração da literatura, para melhor contextualizar e atribuir significado aos mesmos.

De seguida e por último desenvolveremos o quarto capítulo intitulado de “Conclusões”. No decorrer deste último capítulo realizaremos a síntese das nossas considerações e reflexões das respostas às questões investigativas, terminando com algumas sugestões finais.

O trabalho corresponde a um estudo do paradigma qualitativo, que à priori vale pelo enriquecimento que provocou nos seus autores, com o qual esperamos, que as informações aqui contidas sejam, e possuam, linhas orientadoras para quem pretenda entender e interpretar um universo complexo das representações dos estudantes sobre a educação sexual na escola.

A elaboração de um enquadramento teórico ou conceptual supõe que inicialmente se definam os conceitos, se clarifiquem e se precisem as suas relações mútuas, já que estes são os elementos de base da linguagem, que transmite os pensamentos, as ideias e as noções abstratas (Fortin, 2009).

Para o desenvolvimento da pesquisa e exploração conceptual realizamos leituras, das quais destacaremos alguns conceitos, características e recomendações sobre promoção e educação para a saúde; sexualidade; educação sexual; educação sexual no contexto escolar; representações e expectativas.

1.1 Concetualização da noção de Promoção e Educação Para a Saúde

A Organização Mundial de Saúde (OMS/WHO) realizou a sua 1ª Conferência Internacional para a promoção da saúde, no seguimento da Declaração de Alma-Ata (1978) do modelo social de saúde e dos resultados da Conferência Internacional sobre Cuidados de Saúde Primários.

Desta reunião, através da Carta de Ottawa (WHO, 1986), surgiu a seguinte definição do conceito de promoção da saúde:

...é o processo que visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde, no sentido de a melhorarem. Para atingir um estado de completo

bem-estar físico, mental e social, o indivíduo ou o grupo devem estar aptos a identificar e realizar as suas aspirações, a satisfazer as suas necessidades e a modificar ou adaptar-se ao meio. Assim, a saúde é entendida como um recurso para a vida e não como uma finalidade de vida; a saúde é um conceito positivo, que acentua os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas (p.1).

Nesta Conferência foi defendido que a promoção da saúde, mais do que uma responsabilidade do setor da saúde, deve ser realizada segundo um modelo intersectorial e consequentemente multiestratégico. Implicando desta forma um desenvolvimento de um trabalho em equipa e de parcerias, que permitam criar as condições para que o indivíduo e a comunidade desenvolvam um estilo de vida saudável. Tal como expresso pela OMS (1998, p.1),

...a promoção da saúde representa um processo de compreensão social e política, que não apresenta só ações direcionadas para o fortalecimento de habilidades e capacidades do indivíduo, mas também direcionadas para a mudança de condições sociais, ambientais e económicas, que tornem mais fáceis o seu impacto na saúde pública e individual.

A promoção da saúde adquire assim um carácter muito importante, não só na concretização do modelo social de saúde, mas também no desenvolvimento de uma rede de cuidados acessível a todos, tal como preconizava a Declaração de Alma-Ata (1978), e vem deste modo reforçar o objetivo de “Saúde para todos”.

Segundo Tones e Tilford (1994, como citado por Carvalho & Carvalho, 2005), educação para a saúde é:

(...) toda a aprendizagem intencional conducente a aprendizagens relacionadas com saúde e doença (...), produzindo mudanças no conhecimento e compreensão e nas formas de pensar. Pode influenciar ou clarificar valores, pode proporcionar mudanças de convicção e atitudes; pode facilitar a aquisição de competências; pode ainda conduzir a mudanças de comportamentos e de estilos de vida” (p.36).

A educação em saúde participa do processo de promoção da saúde, a partir do momento em que busca conscientizar o cidadão acerca das suas responsabilidades, dos seus direitos e responsabilidades em saúde.

Assim, qualquer ação para trabalhar hábitos de saúde e estilos de vida implica uma mudança individual, cultural, social e comunitária (OMS, 1998, p.4).

O homem estabelece relações com o seu meio e interage em sociedade, tendo a capacidade de criar e de transformar a realidade, pelos atos de criação, recriação e decisão, dinamizando o seu mundo (Freire, 2011)

Como uma prática social, a educação em saúde deve ser centrada na problematização do cotidiano, na valorização da experiência dos indivíduos e dos grupos sociais e na leitura das diferentes

realidades (Alves & Aerts, 2011).

Essa prática quando bem realizada possibilita a compreensão e a reflexão da população quanto aos diversos fatores que influenciam na sua qualidade de saúde, tornando os usuários mais críticos e participativos no processo saúde-doença.

Segundo Carvalho (2006) as competências pessoais, o conhecimento e as atitudes são três aspectos específicos fundamentais, que caracterizam o “*empowerment*” pessoal.

Pressupondo que os comportamentos podem agravar a doença e que os comportamentos, em geral, podem ser mudados pela educação, então algumas doenças podem ser prevenidas através de campanhas de educação (Precioso, 2004).

A educação para a saúde e a literacia para a saúde são ferramentas fundamentais para o processo de “*empowerment*”, já que é mediante este que o indivíduo adquire competências para melhor controlar as decisões e ações que afetam a sua saúde

A “Literacia para a Saúde”, segundo a OMS (1998, p.10), “representa as competências cognitivas e sociais que determinam a motivação e a capacidade dos indivíduos conseguirem o acesso, a compreensão e o uso de informação, de modo a que promovam e mantenham uma boa saúde”.

Esta definição incorpora implícita e explicitamente, muitos dos fatores que influenciam a tomada de decisão, desafiando a o desenvolvimento de competências pessoais de interação, participação e de análise crítica. A educação para a saúde para além da obtenção de informação técnico-científica deve promover também a autoestima e a autoconfiança das pessoas fundamentais para a melhoria da saúde de cada um.

O conhecimento não se torna por si o mais importante, para haver mudanças e consequentemente comportamentos e estilos de vida mais saudáveis, é necessário ter em conta os contextos específicos das pessoas e das suas competências, para serem capazes, se assim o desejarem, de mudar.

1.2 Concetualização da Noção de Sexualidade

Do ponto de vista biológico, todos os seres humanos são seres sexuados e por isso a sexualidade

existe em todos estes, desde que se nasce até morrer.

A sexualidade não só engloba os aspetos físicos e biológicos do corpo mas também a resposta sexual de cada um, que é influenciada pela identidade, orientação sexual, personalidade, pensamentos, vivências intrapessoais e sociais, sentimentos e relações estabelecidas, complexificando assim a variedade dimensional e funcional do conceito de sexualidade.

Em 2002, a OMS reformulou o conceito de sexualidade, denominando-a como:

(...) um aspeto central do ser humano, que acompanha toda a vida e que envolve o sexo, a identidade, os papéis de género, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Se a sexualidade pode incluir todas estas dimensões, nem sempre todas elas são experienciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (p. 2).

Para a Comunidade Europeia a sexualidade “faz parte integrante da vida e da identidade pessoal e influencia vincadamente a personalidade” (Comunidades Europeias, 1995, p.139).

Deste modo, a vivência da sexualidade implica sempre uma tomada de posição quanto a determinados valores éticos e sociais.

A vertente emocional da sexualidade é fundamental na formação da identidade, contribuindo essencialmente para o autoconceito, para a autoestima, para o modo como as pessoas se relacionam com os outros e, conseqüentemente, para o bem-estar geral do indivíduo (M.E. & M.S, 2000a).

Segundo as Linhas Orientadoras a sexualidade é:

(...) das características humanas mais determinadas e moldadas pelo processo de socialização. O que somos, pensamos, fantasiemos, desejamos e fazemos ao nível sexual é resultado de um processo contínuo de aprendizagens, interações e reflexões, realizado em todos os círculos de vida e actividades humanas.... (Linhas Orientadoras, M.E & M.S, 2000a, p. 23).

Assim, é necessário encarar a sexualidade como:

(...) uma dimensão fundamental da vida humana, que se expressa nas práticas e desejos que estão ligados à afetividade, ao prazer, aos sentimentos e ao exercício da liberdade individual e da saúde, não se limitando ao que os indivíduos fazem, mas centrando-se no que são; e, nesta perspetiva, não se reduz a uma proposta individual, constituindo ao invés disso um processo em que interagem diversos fatores, tais como os históricos, os culturais e os sociais, a partir dos quais se vão estabelecendo limites, crenças e mitos (Neto & L'abbate, 2007 como citado por Ramiro, 2013, p. 12).

São estes sistemas de limites, crenças e mitos, organização social, e a própria capacidade de controlo do impulso e da habilidade para encontrar parceiro sexual que caracterizam o

comportamento sexual das pessoas (López & Fuertes, 1999; Nodin, 2001;OMS, 1974).

Para Vaz (1996) a aprendizagem da sexualidade supõe “processos basicamente idênticos aos das várias aprendizagens que ocorrem ao longo do ciclo da vida e com estas interage, nos domínios afetivo, cognitivo, e comportamental da existência” (Vaz, 1996, p. 15)

A sua aprendizagem ocorre ao longo da vida envolvendo processos básicos de domínio afetivo, cognitivo, comportamental e social (...) é considerada como uma construção pessoal (Vaz, 2006; Vaz, Vilar & Cardoso, 1996) e reconhecida “como uma dimensão fundamental da personalidade humana de cujo desenvolvimento não se pode dissociar” (Dias, 2002, p. 26).

Em suma pode-se caracterizar a sexualidade com sendo uma importante área do desenvolvimento humano que tem repercussões na forma como o indivíduo se relaciona consigo próprio e com os outros, ela influencia os pensamentos, sentimentos, ações e interações podendo se repercutir no estado de saúde física e mental dos indivíduos.

1.3. Concetualização da noção de Educação Sexual

A saúde reprodutiva é definida pela OMS (2002) como um estado físico, mental e bem-estar social em todos os assuntos relacionados com o sistema reprodutivo em todas as fases da vida, implicando que as pessoas sejam capazes de ter uma vida sexual satisfatória e segura.

Implícito neste ponto está o direito de os homens e mulheres serem informados, de terem acesso a métodos seguros, eficazes, acessíveis e aceitáveis de planeamento familiar, do direito à saúde e a adequados serviços de cuidados, incluindo o direito à saúde sexual, cuja finalidade é a valorização da vida e das relações pessoais, e não apenas de aconselhamento e cuidados relacionados à reprodução e infeções sexualmente transmissíveis (Carta dos Direitos Sexuais e Reprodutivos da International Planned Parenthood Federation, 1995).

Os direitos sexuais, definidos pela OMS (2002) são de que todas as pessoas livres de coerção, discriminação e violência têm direito a: obtenção do mais alto padrão de saúde sexual, incluindo acesso a cuidados e serviços de saúde sexual e reprodutiva; procurar, receber informação relacionada à sexualidade; educação sexual; respeito pela integridade corporal, escolher seus

parceiros; decidir ser ou não sexualmente ativo; ter relações sexuais consensuais; casamento consensual; decidir se, não, ou quando ter filhos; e buscar satisfação, vida sexual saudável e prazerosa (OMS, 2002).

O exercício responsável dos direitos humanos requer que todas as pessoas respeitem os direitos dos outros (OMS, 2002).

Assim, a ES deve procurar promover a qualidade das relações interpessoais, a qualidade da vivência da intimidade e a contextualização destas na sua raiz cultural e socio-histórica.

As noções de ES surgem na literatura de formas diversas, pois em função da noção da sexualidade adotada, também o conceito de ES difere, já que este sofre as influências dos padrões culturais específicos da sociedade em que vai ser aplicado, é um espelho da cultura dessa sociedade numa determinada época (Lemos, 2001).

Em 1996, a Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS, 1996) definiu a ES como um processo ao longo da vida de aquisição de informação e formação de atitudes e valores sobre a identidade, relações interpessoais e intimidade.

Em Portugal, e segundo o Grupo de Trabalho em Educação Sexual (GTES) a ES é também designada por educação para a sexualidade, tem como objetivo primordial o desenvolvimento de competências, de modo a possibilitar aos indivíduos, que estes escolham informadamente e seguros as suas opções (GTES, 2005; 2007a; 2007b).

Portanto a ES engloba tal como o conceito de sexualidade holística, as dimensões, biológica, sociocultural, psicológica e espiritual, da sexualidade, integrando um domínio cognitivo, um domínio afetivo e um domínio comportamental (Frade et al, 1996).

A ES é um processo constante e permanente de aprendizagem e socialização que abrange a transmissão de informação e o desenvolvimento de posturas relacionadas com a sexualidade humana, numa perspetiva ecológica, e promove atitudes e comportamentos saudáveis (ME & GTES, 2007), é transversal e transdisciplinar.

Atendendo aos objetivos supracitados, apreende-se o conceito de ES, como um “Modelo de Desenvolvimento Pessoal”, perspetivando a ES como fundamental na construção da identidade humana.

O referido modelo integra várias vertentes:

...a biológica, constituída pelo conjunto de fenómenos que fazem do nosso corpo um corpo sexuado (anatomia e fisiologia da sexualidade e da reprodução, resposta sexual humana); a psicológica, que engloba processos como a identidade de género (aquisição de papéis sexuais), a orientação sexual (o seja, a hetero, homo e bissexualidade), a autoimagem e a construção da identidade sexual e todo o processo relacional, em particular, as relações afetivo-sexuais; a social, que engloba a discussão dos valores e atitudes, os modelos morais que recobrem as vertentes anteriores (Cortês, 1989, p. 42).

Nesta linha de pensamento, quando se fala de ES está patente um conceito alargado de sexualidade numa vertente humanista e personalista (GTES, 2007). A ES integra-se numa esfera educacional enriquecida pelo denominador afetivo e desligada de uma função meramente informativa.

Assim, a ES deverá ser entendida como a educação para os afetos, o que se depreende que cada educador tenha em consideração que a sexualidade não se reduz à anatomia e fisiologia da reprodução.

Falar de sexualidade é falar do corpo vivido, relacional, do corpo pessoa através dela dirigido e formado para o encontro, para o outro.

Por isso falar de sexualidade é muito mais do que ensinar a simples descrição fisiológica dos aparelhos genitais e dos mecanismos de reprodução humana desnudados de toda a condição relacional normal da nossa humanidade. Falar assim da sexualidade “é reduzir o corpo a um mero instrumento o que é de algum modo falar de um corpo instrumentalizado” (Biscaia, 2002, p.55).

A ES é uma educação para a saúde, por isso proporciona também oportunidades ao indivíduo de explorar os seus próprios valores e atitudes, e de desenvolver competências relativas à tomada de decisões, à comunicação e à redução de comportamentos de risco (UNESCO, 2009, p. 2).

ES deverá ser portanto também uma abordagem, apropriada à idade e culturalmente relevante, para a aprendizagem da sexualidade e das relações pessoais, através do fornecimento de informação cientificamente correta, realista e imparcial.

1.3.1. A Educação Sexual na Escola

A educação sexual é um processo que acompanha o indivíduo durante toda a vida é um processo que não tem começo nem fim pois está ligada intrinsecamente com a aprendizagem ao longo da

vida.

Em rigor dever-se-ia falar de “educação sexualizada”, e não de “educação sexual” para sinalizar que “a sexualidade está presente ao longo da vida e que é desejável, em termos de atitude educativa, escutar naturalmente, informar objetiva mas gradualmente nas diferentes etapas e atuar de forma consciente” (Cortesão, 1989, p. 25).

As alterações socioculturais decorrentes dos últimos anos revelaram a necessidade de uma ES formal que incute a capacidade dos jovens para se relacionarem, com a sua sexualidade, de uma forma responsável e satisfatória.

A ES para os jovens tem como objetivo conseguir uma melhoria dos seus relacionamentos afetivo-sexuais, ao mesmo tempo que:

“pretende reduzir as possíveis consequências negativas dos comportamentos sexuais, tais como a gravidez não planeada e as DSTs. Tem também como meta a necessidade de dotar os mais novos da capacidade de proteção face a todas as formas de abuso e exploração sexual. Numa perspetiva a longo prazo, a ES deve contribuir para a tomada de decisões na área da sexualidade durante toda a vida “ (Relatório Preliminar (GTES), 2005, p. 6).

Uma ES baseada na afetividade contribui para a construção positiva da imagem do corpo, para a compreensão e respeito pelo outro, apoiando desta forma as relações humanas e dando também importância aos valores que mais tarde tornarão os jovens futuros homens e mulheres responsáveis (Vaz, Vilar & Cardoso, 1996, p.16).

Espera-se, então, que a educação sexual integrada na educação para a saúde promova o desenvolvimento de comportamentos responsáveis e saudáveis face à sexualidade, uma vez que:

O foco do problema pode não estar tanto na falta de informação, mas mais na falta de formação sexual: na falta de auto-estima dos jovens para a prática de sexo seguro, na ausência de capacidades de negociação e nas desigualdades entre sexos, bem como na falta de formação para as relações pessoais e para as relações de namoro (López como citado por Canavarro, 2009, p. 50).

A EPS é uma mais-valia para a melhoria da qualidade de vida dos alunos. Este tema é transversal a todas as áreas do saber – saber ser, saber estar e saber agir - e apresenta-se como um programa que promove e previne situações de risco e de doença, capacitando as crianças e jovens para uma vida mais saudável.

As ligações da sexualidade às dimensões da identidade pessoal, das relações interpessoais e da sua mediatização social, integram todo um conjunto de áreas de aprendizagem. Neste sentido a escola e todo o sistema educativo deverá assumir e inteirar-se das questões relativas à sexualidade humana (Vilar, 2005).

A ES é portanto uma área, multidisciplinar de visível impacto na nossa sociedade e tem sido vista como uma área imprescindível no desenvolvimento global, pessoal e social, da criança e dos jovens.

A educação em saúde sexual para os adolescentes é uma ferramenta de promoção da saúde, pois através das informações oferecidas, estes ampliam o sentido crítico e a visão do mundo, passando a ter autonomia para cuidar de si, de sua família e comunidade (Ribeiro, 2011).

Os jovens necessitam de ajuda e apoio ao longo de todo o seu desenvolvimento físico, emocional, cultural, moral e espiritual.

Por vezes a ES assume uma imagem polémica, muitas das vezes abordada pelos meios de comunicação social, sempre que surge um assunto fraturante na sociedade ou resultados de inquéritos de respostas sexuais dos jovens.

A OMS (2010) face aos acontecimentos ocorridos nas últimas décadas (a globalização, a migração de grupos populacionais com diferentes culturas e religiões, a rápida disseminação das novas tecnologias e de DST, do aumento das preocupações com o abuso sexual de crianças e adolescentes, a alteração das atitudes face à sexualidade, e a alteração dos comportamentos sexuais dos jovens) entendeu realçar não só o importante papel estratégico da educação sexual, mas também a necessidade de se implementar estratégias para a concretização efetiva desta.

Segundo as Linhas Orientadoras, a ES é entendida como:

(...) uma vertente do processo global da Educação , bem como uma das componentes da Promoção da Saúde , representa uma das áreas em que a colaboração entre os sectores da Educação e da Saúde se torna indispensável (ME, MS, 2003, p. 20) e constitui atualmente parte integrante do processo de promoção da saúde em meio escolar, nas diferentes dimensões: curricular, psicossocial, ecológica, comunitária e organizacional (ME,MS, 2005, p. 15).

A ES é tão necessária quanto útil, assim entende-se que a tarefa de educar os outros deve ser reservada, em primeiro lugar, à família e à escola e, em seguida, às instituições.

A abordagem da ES em meio escolar beneficiará, com transmissão de mensagens às crianças, jovens e outros agentes de socialização que englobem tanto a ideia de que “a sexualidade faz parte da vida e até da vida escolar, nomeadamente das preocupações educativas e não deve ser uma dimensão ocultada e obscura” (Zapiain como citado em Vilar, 2005, p. 12). A sexualidade em si é uma componente positiva da condição humana e que, como todas as outras esferas da condição humana, pode ser conhecida e abordada no contexto escolar.

Neste sentido surgem algumas dicotomias no que diz respeito à autoridade pública enquanto

entidade com autonomia na ação e intervenção da ES dos jovens.

Giddens (1996) refere que a sexualidade é:

(...) um tema que pode parecer de relevância pública – uma preocupação absorvente, essencialmente privada, mas também um fator constante, sem dúvida, porque determinado pela biologia e determinante para a continuação das espécies. E, todavia, o sexo surge agora permanente no domínio público e, além disso, fala a linguagem da revolução (p.1).

Para outros, o sexo entre os jovens é desde há muito uma prática social instituída e cada vez mais precoce, pelo que a intervenção do domínio e autoridade pública deve ser realizada de modo a que essas práticas não produzam efeitos indesejáveis no tecido social.

Segundo Mota (2011) estes efeitos podem variar de “riscos para a saúde pública”; um mundo social de indivíduos incapazes de manterem práticas afetivas e relações saudáveis; a reprodução de estereótipos socioculturais e a desigualdades que estas crenças autenticam.

São as escolhas (e/ou demissão de escolha) e as condutas culturais e morais (por consequência, educativas) da autoridade familiar (ou da autoridade pública) que determinam a existência ou não de práticas sexuais entre os jovens (menores) e, em última análise, a sua legitimação e “naturalização”.

A existência e o prolongamento no tempo das controvérsias sobre educação sexual, entre as quais as que espelham o posicionamento dos atores face à existência da educação sexual em meio escolar, dizem-nos que historicamente se vem constituindo um acordo acerca da sexualidade infantil e juvenil como um “problema público” (que exige a formação de conhecimento sobre as suas causas; a amplitude dos processos que exige, e o eixo dos seus efeitos num conjunto social) e como “problema político” que impõe uma intervenção da autoridade pública (Lascoumes & Le Galès, 2007, como citado por Carvalho & Figueiredo, 2012, p. 84).

A par destas controvérsias, estão narrativas atuais que são predominantemente favoráveis à existência de educação sexual em meio escolar (Ramiro, Reis, Matos, Diniz, & Simões, 2011). Esta concordância é partilhada também pelas políticas internacionais e nacionais, que se têm demonstrado em torno deste anódino propósito, nomeadamente pela Associação de Planeamento Familiar (APF).

A APF é pioneira em Portugal e tem tido um importante contributo na educação sexual portuguesa, na promoção do planeamento familiar, na formação de profissionais e benfeitora da educação sexual nas escolas.

As políticas públicas atuais, em sinal de uma preocupação partilhada “por todos”, quer as do âmbito da saúde, quer as do âmbito da educação, comprometem-se em complementaridade com o desiderato de que cada jovem irá construir um “estilo de vida saudável”.

A ES ganhou o estatuto de problema público merecedor de uma intervenção “educativa”, mesmo que os atores sociais diverjam ou não acerca do que esta possa significar e dos espaços sociais onde esta deva ocorrer. É assim abordada em pé de igualdade, em dois setores e respetivos profissionais: a da saúde (já que os saberes sobre a fisiologia e sobre contraceção são a base fundamental das intervenções em matéria de saúde sexual) e a da educação, (pela dimensão social que têm as representações sobre sexualidade e/ou por ser a escola o campo privilegiado para uma ação formativa).

Assim, as orientações da tutela definem a ES como uma “abordagem formal, estruturada, intencional e adequada, de um conjunto de questões relacionadas com a sexualidade humana” (M.E. & M.S, 2000; p. 26). A literacia em saúde depende do nível de literacia em geral e vice-versa.

As políticas sobre educação sexual em meio escolar são políticas sobre a ordenação do conjunto social e sobre a identidade – estão para além dos limites dos discursos informados e de tipo disciplinar, profissional ou pericial (Carvalho & Figueiredo, 2012, p. 85).

Neste âmbito, compreende-se a importância do trabalho conjunto e sustentado entre a Educação e a Saúde para aumentar os níveis de literacia, refletidas nas diretrizes dos programas de saúde escolar definidos pela tutela.

A saúde escolar tem vindo a potenciar a sua intervenção, pela relação desta com o aumento do pensamento crítico e influência na capacidade de tomada de decisão, em particular da tomada de decisão em saúde.

A Escola, pelo papel central que tem de promover a literacia e de contribuir em geral para o sucesso educativo de todos os seus intervenientes, surge como setting prioritário. Melhorar a literacia em saúde, na Escola, significa capacitar e dar poder a todos os elementos da comunidade educativa para assumirem a responsabilidade pelos seus comportamentos em saúde (Programa de Saúde Escolar, 2014, p.46).

A saúde escolar, pelo potencial que tem para responder aos desafios que se colocam à saúde da comunidade educativa, é cada vez mais uma alavanca para a melhoria do nível de literacia em saúde sexual e reprodutiva dos jovens, facilitando a tomada de decisões responsáveis e promovendo ganhos em saúde.

As atitudes e os valores relacionados com a sexualidade são portanto determinados culturalmente,

“pela família, pela religião, pelos parceiros sexuais, pelos grupos de pares, pela economia, pelos órgãos de comunicação social e, pelos estabelecimentos de ensino” (Comunidades Europeias, 1995, p.139).

Como nos diz Frade (1996) o grande objetivo da ES em contexto escolar é também “ (...) contribuir para uma vivência mais informada, gratificante e autónoma, logo, mais responsável da sexualidade” (p. 19).

Vários autores se pronunciaram quanto aos objetivos e às modalidades propostas para educar a sexualidade, e nomeadamente desta em contexto escolar. Estas tendem a surgir em alinhamento com as disposições anteriores. Os objetivos da educação da sexualidade remetem para o “saber viver” numa das dimensões da identidade e do comportamento humano, e este fim supõe uma intervenção socioeducativa que não se submeta à razão do “ser saudável” (Vaz,1996).

Existem três áreas fundamentais já referidas e consensuais quando aos objetivos da ES, que passamos a descrever:

(1) conhecimentos, devendo contribuir para um maior compreensão dos factos e componentes que inteiram a sexualidade, fornecendo informação atual e completa acerca dos aspetos biológicos da sexualidade, procurando substituir crenças imprecisas por conhecimentos certos e promover um diálogo aberto (Sánchez, 1990; Frade, 1996;Vaz,1996). Assim, devem ser abordados conteúdos relacionados com as alterações e desenvolvimento do corpo ao longo da vida e os modos de evitar doenças de transmissão sexual e situações de gravidez indesejada;

(2) sentimentos e atitudes, sentir a sexualidade como uma certeza positiva daquilo que emocionalmente se é, e como fonte de saúde, prazer e ternura (Sánchez, 1990), pressupondo o desenvolvimento de uma “atitude não sexista”, que recusa as formas de dominação de um sexo por outro e defende uma relação entre seres diferentes, mas iguais em direitos (López,1999, p. 36), “uma atitude de aceitação e não discriminatória face às expressões e orientações sexuais dos (as) outros (as), uma atitude preventiva em matéria de saúde, nos aspetos relacionados com a sexualidade e reprodução” (Frade, 1996, p.20).Espera-se que cada um aprenda “a importância dos valores na formação da consciência individual definindo a sua atitude pessoal perante questões concretas” (Dias, 2002, p. 31) numa “aceitação positiva e confortável do corpo sexuado, do prazer e da afetividade nas expressões e comportamentos sexuais nas várias fases de desenvolvimento” (Frade, 1996, p. 20);

(3) desenvolvimento das capacidades individuais, o “desenvolvimento de aptidões pessoais e sociais

de autonomia, responsabilidade, capacidade de decisão e comunicação, assertividade e resolução de problemas (Dias, 2002, p.31).

Para a UNESCO, os objetivos da ES são quatro, a saber: “(1) aumentar os conhecimentos; (2) compreender sentimentos, valores e atitudes; (3) desenvolver as competências; (4) promover a adoção e manutenção de comportamentos preventivos respondendo também a problemas urgentes de saúde pública” (UNESCO, 2009, p. 122).

Assim, todas as pessoas incluindo os jovens devem ter acesso a uma ES, que aborde as dimensões sociobiopsicocultural da sexualidade, através do fornecimento de informação, da exploração dos sentimentos, dos valores e das atitudes, e ainda do desenvolvimento de competências de comunicação, tomada de decisão e pensamento crítico (SIECUS, 2004).

Trata-se de um processo contínuo que não termina nos conhecimentos fornecidos no contexto escolar. Da mesma forma que na escola não se ensinam todos os aspetos da vida, a educação para a sexualidade não poderá ser, nem é, assegurada unicamente pela escola (M.E. & M.S, 2000).

Os jovens atualmente têm acesso a informação sobre a sexualidade em várias fontes, (com múltiplos agentes intervenientes) que ao longo da vida se incorporam em contextos diferenciados, correspondendo cada um destes contextos a vivências também diferentes com canais de comunicação próprios, que nem sempre são revestidas de seriedade.

Para além de “uma informação parcelar e superficial, crescem problemas com os quais os jovens têm de enfrentar obrigatoriamente, como são as DST (em particular o VIH/SIDA), a prevenção da gravidez não desejada e os abusos sexuais” (Ramiro, 2013, p.24).

Nesta diversidade de mensagens por vezes sem uma lógica coerente e única, é necessário proporcionar uma formação segura sobre esta temática; e essa cabe à família e também à escola (Kirby, 2001; Vilar, 2005; Ramiro, 2013).

É inquestionável a importância da família e na ES das crianças, mas não menos o é a escola, o grupo de pares e os meios de comunicação. Fazendo destes os principais agentes de socialização que intervêm no desenvolvimento dos jovens, que durante o período evolutivo da adolescência vivem, para além das mudanças fisiológicas e anatómicas, mudanças afetivas, cognitivas, de valores e de relações sociais.

Portanto a família, os pares e os professores constituem redes sociais que “desempenham neste ponto um importante papel, positivo ou negativo, dependendo do suporte que são capazes de

estabelecer, pois promovem a integração ou o isolamento dos jovens, em termos psicológicos, emocionais e sociais” (Ramiro, 2013, p.24).

A escola pode ser um agente privilegiado na educação para a sexualidade e para os afetos, cabendo-lhe ensinar e educar de forma a promover o desenvolvimento próprio e global dos alunos, fomentando atitudes e valores, incentivando a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, livres e respeitadores (GTES, 2007b; Vilar, 2005; Vilar & Ferreira, 2008; Ramiro, 2013).

A aprendizagem decorrente da ES constitui um processo educativo progressivo que deve veicular todos os conhecimentos necessários à criação de atitudes no campo afetivo-sexual (Ginja, 2004).

No campo dos valores e atitudes face à sexualidade, a escola pode exercer um papel fundamental, na promoção de espaços de debate e confronto entre as diferentes posições morais, que se manifestam não só em termos da opinião pública mas também entre os próprios jovens (Zapiain como citado por Vilar, 2005): “existe pois uma dimensão simbólica e prática de cidadania na escola, reconhecedora da diversidade de posições morais em diversas matérias e promotora da capacidade de tolerância” (p. 12).

Portanto a escola assume-se neste contexto com um papel relevante na socialização, e aprendizagem, pois é nela que as crianças e os jovens permanecem um tempo significativo e não só adquirem conhecimentos e capacidades para enfrentar uma vida profissional no futuro, mas também é nesta que existem os recursos humanos e materiais para a concretização da educação (Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras, 2000; Reis & Vilar, 2004).

À medida que adquirem este tipo de capacidades e conhecimentos, vão aprendendo a conviver, a compreender-se a si próprios e ao mundo e ao contexto que os rodeia.

Como espaço de socialização de preparação para a vida adulta e lugar privilegiado para a realização da ES que é a escola, esta cumpre assim em conjunto com a família um papel fundamental.

Westphal (2006, p. 640) refere-se à escola como um dos campos de educação em saúde e reforça “é desejável que as pessoas participem da reflexão sobre potencialidades e problemas existentes nos seus espaços de convivência”. É das mais importantes instituições por ser aquela que oferece a possibilidade de educar por meio da construção de conhecimentos resultantes do confronto dos diferentes saberes.

Os jovens desenvolvem-se como pessoas e educam-se, muitas vezes, à margem dos currículos formais pelas relações que estabelecem não só em contexto de sala de aula mas também na

convivência com os seus pares (fora do tempo letivo).

Uma vez que é na adolescência que acontecem as primeiras vivências amorosas (López, 1990) e muitas das vezes estas desenvolvem-se e acontecem na escola, já que os jovens permanecem nela muito tempo, a escola deverá garantir e assumir a sua posição privilegiada na promoção e na vivência de uma sexualidade saudável (UNESCO, 2009).

Giddens (1997) refere que as escolas são supostamente um meio pelo qual as crianças e os jovens podem escapar aos aspetos restritivos dos meios sociais de onde vêm, tendo iguais oportunidades, para atingir uma posição adequada ao seu talento e capacidades.

Assim, para que se atinga uma ideal promoção da saúde sexual dos jovens, é decisivo que pares, pais, professores e media sejam sensibilizados para todas estas questões, particularmente a multiplicidade de modos de se sentir e de se viver a sexualidade (Cortesão, Silva, & Torres, 2005; Lindberg, Santelli & Singh, 2006; Ramiro, 2013; Vilar, 2005; Vilar & Ferreira, 2008;).

Sendo assim, é importante que a escola interaja com a comunidade, para então, desta forma juntas, escola e comunidade possam encontrar soluções para os problemas. É necessário vencer desafios como crenças, tabus, posturas e valores a respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais e, principalmente, como lidar com o resultado de sua própria sexualidade (Feijó, 2007).

Marques et al. (2010, p. 24) acrescenta que:

(..) este quarto de século também nos ensinou que a sexualidade juvenil e, consequentemente a educação sexual nas escolas, continuam a ser temas de polémica pública (..) e a própria educação para a saúde continua, muitas vezes, a ser entendida como uma atividade extra nas escolas e não como uma componente essencial da educação das crianças e dos jovens.

Embora nos últimos anos se tenha discutido muito a quem cabe a tarefa e a responsabilidade de educar as crianças e os jovens nas questões da sexualidade, concluindo-se que esta não é uma tarefa que respeite apenas a uma pessoa, quer sejam, pais, professores, educadores, médicos ou psicólogos, ou a uma entidade, quer seja a família, a escola, o centro de saúde ou qualquer outra associação, mas que este é o dever de todos.

1.3.2. Educação Sexual no Projeto Educativo de Escola

A ES, e as questões associadas que levanta, têm-se assumido como uma temática primordial sendo hoje preocupações presentes na sociedade e nas políticas públicas tanto na área da educação como na de saúde. No entanto, é necessário que existam políticas públicas que incentivem a escola a trabalhar esta temática.

As escolas são locais privilegiados que em muito podem contribuir para a saúde e bem-estar dos jovens, por meio de projetos de EPS, uma vez que nela estão em permanente contacto com os seus pares (Marinho, Carvalho e Anastácio, 2010).

A escola distingue-se das demais instituições por ser aquela que oferece a possibilidade de educar por meio da construção de conhecimentos resultantes do confronto dos diferentes saberes

Ao oferecer novas informações aos jovens é importante que se valorizem as experiências já vivenciadas por eles, para que dessa forma eles possam construir o seu conhecimento.

É imprescindível que, além do conhecimento sobre formas de prevenção e proteção, os jovens tenham autonomia nas decisões.

Para mudar a realidade dos jovens, a escola deve ser interpretada como um ambiente de transformação, um lugar importante para buscar a mudança de comportamento, através de ações educativas, com temas voltados para o dia-a-dia desses jovens.

Nota-se, então, que escola é um espaço que busca a valorização do conhecimento, seja ele o conhecimento científico ensinado pelos professores ou a sabedoria popular, aprendida no dia-a-dia da comunidade. Ambos os tipos de conhecimentos devem estar aliados na busca de soluções adequadas para a diminuição dos problemas relacionados a saúde sexual e reprodutiva dos jovens.

Desta necessidade marcante emergiu o conceito de Escola Promotora de Saúde¹, cujo objetivo é contribuir para o total desenvolvimento das potencialidades dos alunos, o que implica que os jovens tenham um papel ativo neste processo.

¹ Em 1992, foi criada a iniciativa das Escolas Promotoras de Saúde, através da Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde, do qual Portugal é membro desde 1994. Todas as escolas podem aderir a uma contratualização de compromisso, com determinadas práticas de promoção dos estilos de vida saudáveis nas várias dimensões da sua ação educativa (ME-RNEPS, 2001).

Uma escola que se deseja promotora de saúde deve criar condições para os alunos desenvolverem plenamente as suas potencialidades. O processo educativo, numa escola que se assuma promotora de saúde, assenta no envolvimento dos diferentes elementos da comunidade local, valorizando a participação ativa dos jovens e o papel dos adultos de referência (ME & MS, 2000b, p. 7).

A lei n.º 60/2009 e a Portaria n.º 196-A de 9 de abril, 2010, definem a abordagem da ES em meio escolar, pela primeira vez obrigatória em Portugal e introduzem a ES no seu projeto educativo, definindo as orientações curriculares e a carga horária adequadas para os diferentes níveis de ensino.

O PEE é um documento pedagógico elaborado com a participação da comunidade educativa, que estabelece a identidade própria de cada escola através da adaptação do quadro legal em vigor à sua situação concreta. Nele está apresentado o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição, é um instrumento de gestão, orientador na coerência e na unidade da ação educativa (Costa, 2007).

Assim, a ES com carácter intencional, ao tornar-se objeto de um programa, adquire um carácter explícito, sistemático, estatizado e obrigatório.

No entanto, está-se longe de atingir os níveis de sensibilização e formação desejáveis apesar da publicação da legislação.

Já nos alertava Vaz (1996) que “a formulação e implementação da ES nas escolas têm-se revelado um processo longo e complexo, objeto de apaixonados debates ideológicos e pressões políticas em que intervêm vários atores sociais” (p. 51).

Por consequente a introdução da ES na escola tem sido um processo difícil de se concretizar apesar do enquadramento legal e das orientações curriculares, de todos os níveis de ensino, que preconizam a sua implementação.

Não é uma tarefa simples, nem isenta das mais diversas consequências, requerendo, por isso, uma atenção e um estudo muito profundo que permita conhecer os fatores que poderão colocar numa situação periclitante o sucesso da ES na Escola, de modo a ser possível promover a qualidade e a igualdade no ensino (Ginja, 2004).

O projeto é um conjunto de operações eminentemente úteis e práticas que visam uma intervenção direcionada num determinado espaço de tempo, que deve obedecer a quatro princípios gerais: unidade na elaboração e na realização; singularidade da situação a melhorar; exploração de

oportunidades em ambiente aberto; gestão da complexidade e incerteza da situação.

Mendonça (2002) explicita a noção de projeto como:

(...) um processo consciente concretiza-se pela identificação de uma tensão diferencial, entre o que se deseja e o que se faz. Possui por isso uma finalidade. Prevê um certo número de meios para atingir essa finalidade (p. 17).

Por conseguinte, Mendonça (2002) chama, ainda, a atenção para três aspetos que considera significativos: o seu carácter "exemplar", que se distancia do banal e do rotineiro para se preocupar com o idealizado e inédito; o seu carácter "operacional", concretizando-se de uma ou de outra forma; o seu carácter "personificador", que está ligado a alguém (um indivíduo, um grupo) que o determina, o orienta e o organiza.

O projeto é uma construção progressiva, que tem um início, um meio e um fim que se interligam.

Do acima referido, emerge um conjunto de características inerentes ao (s) projeto (s), das quais se salienta:

- "Intencionalidade" – significando que o projeto implica intenção e depende do envolvimento e do empenho dos intervenientes numa visão partilhada;
- "Responsabilidade e autonomia dos intervenientes" – na medida em que estes são construtores do seu desenvolvimento/ação:
- "Autenticidade" – no sentido em que o projeto deve equacionar um problema relevante e pertinente para a comunidade e, ao mesmo tempo, para os seus intervenientes;
- "Complexidade" – integra múltiplas dimensões, sejam elas internas e/ou externas, individuais e/ou coletivas, socioculturais;
- "Criatividade" – dado que é necessário encontrar ideias novas; "Um processo e um produto" (Miranda, 2008, p. 63).

Da literatura analisada, verifica-se que, existem vários projetos nas escolas de prevenção e de educação em sexualidade um pouco por todo o mundo (demonstrando uma perspetiva alargada dos educadores e investigadores tendo em conta a complexidade do tema) e emana uma imagem de várias conclusões relativas ao desenvolvimento da ES e do sucesso ou falta deste, por parte da escola.

Os programas utilizam metodologias diferentes, uns mais focados na transmissão de

conhecimentos, outros na aprendizagem de competências (Kirby, Laris, & Rolleri, 2006); uns liderados por adultos, outros por jovens (Kirby, Obasi et al., 2006); uns com conteúdos mais abrangentes, e outros mais reduzidos à transmissão de conhecimentos biológicos ou à demonstração de determinadas condutas relacionadas com a sexualidade (Kirby & Laris, 2009).

Os projetos de educação sexual devem estar de acordo com os valores da comunidade (GTES, 2007; HBSC, 2010; Kirby, Laris, & Rolleri, 2006; UNESCO, 2009)

O envolvimento dos pais e membros da família, docentes, administradores, líderes comunitários e religiosos, bem como dos estudantes (SIECUS, 2004) garantem que toda a comunidade escolar esteja refletida.

Ramiro (2013) acrescenta-nos a ideia de que quando se pretende assumir as responsabilidades de

“...lançar uma ampla e permanente campanha de informação em matéria de educação para a sexualidade – integrada num processo mais amplo que tem a ver com a promoção de hábitos saudáveis de vida – não podem ser descurados os vários alvos a quem essa informação se destina nomeadamente os alunos” (p. 25).

Como estratégia de promoção e educação para a saúde em atividades de ES, surgem neste contexto alguns modelos de participação dos jovens, passemos a enumerar alguns:

A educação por pares é vista desde há alguns anos, como uma forma especial para a participação dos jovens, já que os líderes de pares, dada a sua capacidade de induzir formas de pensar e de comportamentos dos outros, podem contribuir para o processo educativo (ME, MS, APF, & CAN, 2000).

Embora não exista uma forte evidência de que os programas de ES liderados pelos pares sejam mais ou menos eficazes do que os liderados por adultos (UNESCO, 2009), importa salientar que os pares não substituem os profissionais e técnicos adultos, são sim um recurso importante, desde que formados e supervisionados de modo adequado (ME, MS, APF, & CAN, 2000).

Os modelos de capacitação da tipologia de Hagquist e Starrin (1999, como citado por Vilaça, 2007, p.7) são caracterizados por uma estratégia para a mudança “*bottom-up*” e uma organização contextual ampla. Estes modelos diferem dos modelos de projeto também descritos pelos mesmos autores, já que estes são caracterizados por uma estratégia para a mudança “*top-down*” e de serem desenvolvidos “para” em vez de “com” ou “pelos” alunos.

Vilaça (2007) aplicando as características de Laverack e Labonte (2000) para a promoção da saúde “*bottom-up*” aos projetos de educação para a saúde na escola diz-nos que nestes é possível desenvolver o mesmo conjunto de características.

O papel dos agentes educativos (todos os envolvidos na escola) é o de para apoiar os alunos e a comunidade escolar na identificação dos problemas que são importantes e relevantes para as suas vidas e capacitá-los para desenvolverem estratégias para resolverem esses problemas.

Os resultados demonstrados por Simovska (2012, p.8) dizem-nos que se for dada uma orientação suficiente, as crianças podem atuar como agentes de saúde para promovem mudanças.

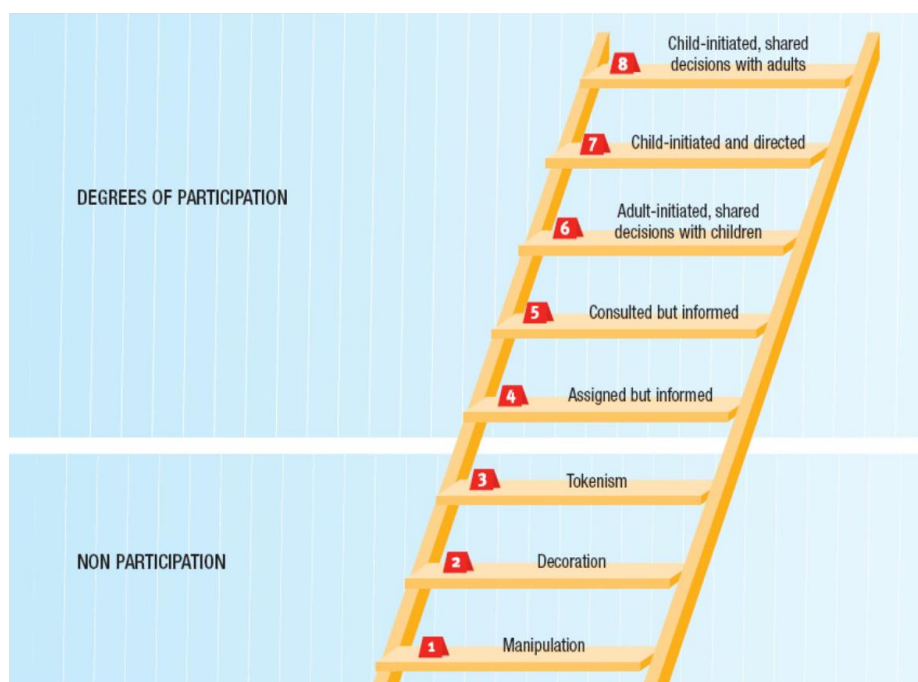
As mudanças da vida real aumentam a percepção dos alunos, que promove a sua motivação, o sentimento de realização, a confiança, a reflexão crítica e a responsabilidade social.

Tornam-se assim importantes os métodos de observação social para analisar as estruturas económicas, culturais e sociais em que se desenvolvem (Jensen, 1997; Simovska, 2012).

Hart (1992) define participação como:

O processo de compartilhamento de decisões que afetam sua vida e na vida da comunidade em que se vive. A participação é o meio pelo qual a democracia é construída e é um padrão contra o qual as democracias devem ser medidas. A participação é um direito fundamental da cidadania (p. 13).

Este autor usa a metáfora de uma escada para destacar a distinção entre vários tipos de: "não-participação", por um lado e os diferentes graus de "participação" pelo outro (conforme figura 1).



Fonte: Hart, 1997, p. 13

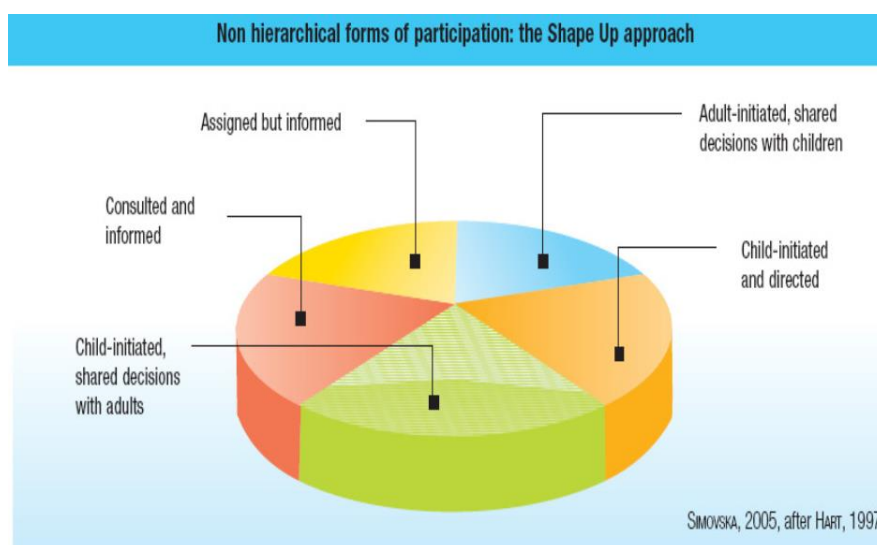
Figura 1. Escada de participação das crianças (*"The Ladder of children's participation"*)²

² Legenda: 1. Manipulação; 2. Decoração; 3. Simbolismo (correspondem a níveis de "não participação"); 4. atribuído mas informado;

A suposição baseada na educação para a saúde crítica é que, numa planificação de longo termo e sem um programa definido no tempo, propícia à escolha de melhores comportamentos de saúde dos alunos.

Em contraste à participação simbólica (“non-participation”) que é focada exclusivamente em informações de saúde e sobre os resultados de saúde e comportamento individuais que são pré-determinadas por especialistas, a participação genuína (“participation”) incentiva o desenvolvimento do significado pessoal e a construção conjunta de conhecimento e divergentes resultados educacionais e tem como alvo os indivíduos inseparáveis dos seus contextos de vida (Hart,1992; Simoska,2005).

Com base em Hart (1992) Simovska (2005), embora reconhecendo os diversos graus potenciais de participação, iniciativa e influência das crianças, desenvolve uma representação esquemática circular, argumentando para um formato não-hierárquico das diferentes formas de participação para evitar o uso acrítico, normativo dos "níveis" descritos (conforme figura 2).



Fonte: Simovska, 2005, p. 15

Figura 2. Metodologia “shape up”: formas não hierárquicas de participação

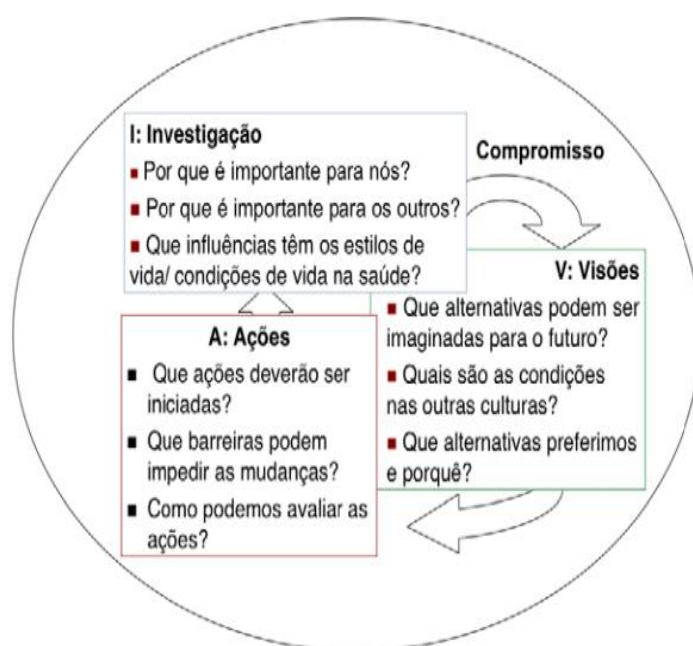
Assim Simovska (2006), enfatizando três pontos de diferenciação no *continuum* entre *participação simbólica* e a *participação genuína* da criança e do jovem: o foco, os resultados esperados, e o alvo

-
5. Consultado mas informado; 6. Iniciativa do adulto, com decisão partilhada com a criança; 7. Iniciativa e direcionado pela criança; 8. decisões iniciadas pela criança e compartilhadas com os adultos (correspondem aos níveis de “participação”)

de mudança, desenvolve mais tarde e juntamente com Jensen, uma abordagem, no sentido de mais facilmente se pôr em prática o modelo “shape-up”, chamada de IVAM³ (“Seleção do problema – Investigação, Visão, Ação e Mudança”) e tem sido desenvolvida como um instrumento usado nas escolas europeias, incluindo Portugal (Vilaça, 2007, p. 98), para estruturar as atividades de promoção da saúde e facilitar a participação dos alunos, com o objetivo de desenvolver a sua competência de ação (conforme figura 3).

A orientação participante pressupõe uma:

(...) promoção da auto-conscientização dos alunos, a tomada de decisão, e as capacidades de comunicação, conectando os alunos entre si e com a escola e capacitar alunos e comunidade escolar para lidar com questões de saúde na em vez de forma democrática em vez de moralista...desenvolvendo um trabalho com processos de aprendizagem.⁴



Fonte: Vilaça, 2007, p. 98

Figura 3. Metodologia IVAM – perspectiva a trabalhar dentro dos projetos de educação em sexualidade

Este instrumento assume um conjunto de perspectivas que podem ser tratadas num projeto de EPS⁵ e

³ A metodologia IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança) foi criada por Bjarne Bruun Jensen (1997), investigador dinamarquês, no âmbito do seu trabalho com as escolas promotoras de saúde, enquadrada no Paradigma de Educação para a Saúde Democrática.

⁴ Jensen, 1997; Simovska, 2007, 2009; Cook, Blanchet- Cohen, & Hart, 2004 como citado por Simovska, 2012, p.2.

⁵ Jensen, 1997; Simovska & Jensen, 2003, 2008 como citado por Vilaça, 2007.

nomeadamente em ES⁶.

O ponto fulcral no desenvolvimento deste modelo é que tem que haver uma mobilização coletiva, uma ação conjunta dos alunos e estes têm que ser capacitados para participar ativamente na produção do conhecimento necessário, que os torna capazes de introduzir as mudanças eficazmente.

O modelo de capacitação também pode ser visto como uma reação às perspetivas dos adultos, em que as crianças são vistas como sendo capazes de se representarem a si próprias, tomarem decisões em relação à sua saúde e participarem no trabalho de cuidar da sua saúde e da saúde da comunidade (Hagquist, Starrin, 1999).

O controlo das decisões durante a implementação do projeto está constantemente a ser negociado. A avaliação é sobre o processo e os resultados e a inclusão de todos os participantes (Hagquist, Starrin, 1999; Vilaça, 2007).

Nesse sentido, dentro do discurso democrático, Hart (1992;2008) sublinha que a participação das crianças e dos jovens é um direito humano, de extrema importância para a vivência saudável de relações de poder (empowerment) em suas vidas cotidianas e para o desenvolvimento de um senso de lugar em redes sociais democráticas. A participação é ainda benéfica para toda a sociedade.

Deste ponto de vista, para que a educação em saúde e promoção da saúde nas escolas possa ser caracterizada como verdadeiramente democrática, os alunos devem ter a oportunidade de influenciar tanto o conteúdo como o processo de sua aprendizagem (Hart,1992,1997,2008).

Uma revisão da literatura recente (Nordin, Jensen, e Simovska, 2010 como citado por Simovska, 2012) aponta para a falta de evidências sobre ambos os processos e resultados do envolvimento das crianças na promoção da saúde, sendo esta a principal linha de distinção entre intervenções de promoção da saúde participativos na escola e os programas escolares orientados para a cidadania democrática.

Segundo as orientações curriculares no currículo nacional do Ensino Básico, as abordagens à ES estão presentes desde 2001 nos programas de todos os anos deste nível de ensino tomando uma forma mais notória conforme se vai progredindo ao longo dos 1º, 2º e 3º Ciclos.

Não existe consenso se a ES deverá ter uma abordagem transversal, ou existir uma disciplina específica ou de um espaço a definir, qual o perfil do professor, bem como se deve ser obrigatória

⁶ Rodrigues & Vilaça,2010,2011;Viegas & Vilaça, 2010,2011; Vilaça, 2006,2007; Vilaça & Jensen, 2009, 2010 como citado por Vilaça, 2007

ou ter carácter facultativo (Vilaça, 2007).

Através de práticas de educação sexual é possível estabelecer vínculo entre os sujeitos, provocar mudanças de pensamentos e atitudes, incentivar a participação popular e garantir ao adolescente a autonomia na tomada de decisão.

A educação sexual em espaços formais e não formais é fundamental para fortalecer a promoção da saúde do adolescente, através de ações continuadas e permanentes de formação e informação de diversos públicos – crianças, adolescentes, jovens, profissionais da educação, profissionais da saúde.

Segundo Freire (2011) a educação sexual deve ter um formato problematizador, envolvendo o adolescente no contexto histórico, cultural e social, tendo a participação de todos os envolvidos no processo de adolecer: família, escola, sociedade e saúde, permitindo que o público adolescente conheça os riscos e as vulnerabilidades desta fase de desenvolvimento humano, como a gravidez na adolescência, as DST'S/HIV e as situações de violência.

Como já foi referido, somente a existência de um suporte familiar (onde prevaleça o diálogo aberto por parte dos pais), bem como a existência de um suporte social (no que respeita às funções educacionais da escola, onde o adolescente possa expressar e compreender melhor o desabrochar da sua sexualidade, como forma de se relacionar com os outros e de desenvolver enquanto ser humano), podem ajudar os adolescentes à promoção de estilos de vida saudáveis nos quais se destaca a prevenção da gravidez na adolescência (Dias, 2004).

Os alunos, ao adquirirem conhecimentos, atitudes e ao desenvolverem competências na área da ES, crescem informados e com aumento do controlo sobre si mesmo, tendo a possibilidade de intervenção sobre as suas próprias ações, tomar decisões ponderadas e responsáveis, alterando os necessários comportamentos.

A ES, voltada para o adolescente, pressupõe a perspectiva de trabalhos individuais e em grupos, acentuando a condição de sujeitos autónomos, utilizando metodologias participativas e tendo o jovem como protagonista, resultando na construção coletiva do conhecimento em saúde.

Corrêa et al. (2007) referem que para promover a saúde sexual dos jovens, precisa-se de programas educacionais sobre sexualidade e saúde, dentro e fora da escola, que devem ser baseados na igualdade entre homens e mulheres e incentivar o respeito mútuo e o amor nas relações, incluindo-se as relações sexuais.

De acordo com Alves (2005) “é necessário conhecer os indivíduos para os quais se destinam as ações de saúde, incluindo suas crenças, hábitos e papéis, e as condições objetivas em que vivem” (p. 48). Assim, através do diálogo aberto e respeitando os valores de cada indivíduo, é possível construir uma nova realidade de saúde para os adolescentes e, conseqüentemente, para seus familiares e comunidade.

A educação sexual sistemática só pode ser feita por familiares ou por professores, pois apenas a família e a escola, como instituições sociais, conseguem atuar de maneira contínua e duradoura. Os pais, tal como os professores, estão de acordo quanto à necessidade e utilidade da ES na Escola como complemento à educação da família e ao desenvolvimento das crianças e adolescentes.

A este respeito, Corrêa et al. (2007) consideram que:

(...) a principal mudança refere-se à qualidade das relações entre o filho adolescente e os seus pais. O que era uma relação de dependência e obediência passa a ser uma relação de negociações e de aprendizagens gradativas rumo à independência. Essa evolução nas relações familiares é uma condição necessária para que ocorra o processo de separação afetiva do adolescente, que permitirá a conquista de sua autonomia (p. 33).

Pelo exposto a educação sexual deverá, constituir, em todas as suas formas e intervenções visivelmente amplas, uma abrangência de áreas especialmente importantes para a prevenção dos riscos, como a educação sexual, a sexualidade na infância e na adolescência e as relações de namoro, o planejamento familiar e a contraceção, adaptadas e contextualizadas aos diferentes públicos-alvo (atores educativos) e aos vários períodos desenvolvimentais das crianças e dos jovens. (Canavarro, 2009; Dias, 2004).

1.3.3 Educação Sexual no Enquadramento Legal Nacional e Regional

Parece-nos necessário ter presente um conjunto de elementos da trajetória das ações políticas que se têm proposto a ordenar a educação sexual em meio escolar em Portugal e que são relevantes para as nossas análises.

Destacamo-los nos parágrafos seguinte, acompanhando de perto uma sinopse interpretativa já desenvolvida por Rocha, Marques, Figueiredo, Almeida, Batista e Almeida (2011).

As áreas prioritárias de intervenção da saúde escolar têm vindo a sofrer várias alterações e reformas desde a sua iniciação em 1901 até à atualidade, “numa tentativa constante de a adequar às necessidades da escola e às preocupações de saúde emergentes” (Gomes et al., citado por Direção Geral de Saúde, 2007, p.8).

Em janeiro de 1971, emergiu a Comissão para o Estudo da Educação e Sexualidade. Em maio de 1993, foi instituído o Programa de Promoção e Educação para a Saúde com o objetivo de fomentar a articulação das ações de promoção e educação para a saúde. A 23 de março de 1998, o Ministério de Educação e Ministério da Saúde, organizam o trabalho conjunto no âmbito da promoção e educação para a saúde, particularmente da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde.

A Lei n.º 120, de 11 de agosto de 1999, reforçou as garantias do direito à saúde, versando a promoção de uma vida sexual e reprodutiva saudável e responsável.

A aplicação desta lei foi da competência dos estabelecimentos de ensino, havendo sido implementado um programa para a promoção da saúde e da sexualidade humana. O programa preconizava que os conteúdos fossem abordados nas disciplinas que permitiam uma abordagem interdisciplinar. Para a concretização deste programa deveria haver uma colaboração estreita com serviços e profissionais de saúde da área de influência, assim como com as associações de pais e encarregados de educação. O artigo 3.º definiu a criação de um gabinete de apoio aos alunos no domínio da sexualidade humana, que promovesse uma intervenção dos serviços especializados de saúde.

O Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de outubro explicita a obrigatoriedade na organização curricular, nos ensinos básicos e secundário, da abordagem da promoção da saúde sexual e da sexualidade humana, numa perspetiva interdisciplinar e nas disciplinas curriculares que incluem a temática; o projeto educativo deveria integrar estratégias de promoção da saúde sexual, favorecer a articulação escola-família, a participação da comunidade escolar, bem como dinamizar parcerias com entidades externas à escola, mormente com o centro de saúde da respetiva área

Em 2005, a EPS, para a sexualidade e para os afetos passam a fazer parte integrante da responsabilidade da escola. De referir que este mesmo Despacho definiu os modelos de aplicação e a efetivação de uma educação sexual em meio escolar, alicerçada nas orientações de um conjunto de especialistas nestas matérias, e criou um grupo de trabalho no Ministério da Educação, no âmbito da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (GTES), incumbido de proceder ao estudo e de propor os parâmetros gerais dos programas de educação sexual em meio escolar, na

perspetiva da promoção da saúde escolar.

Pela análise do Despacho n.º 25995/2005, de 28 de novembro, consideraram-se as conclusões do relatório preliminar apresentado pelo GTES, os parâmetros gerais dos PES em meio escolar e as conclusões do parecer apresentado pelo Conselho Nacional de Educação.

Foram reafirmados princípios orientadores das conclusões destes documentos, no que se refere ao modelo de educação para a promoção da saúde, designadamente no que respeita a: responsabilidade do Ministério da Educação na orientação deste processo, necessidade de articulação explícita com as famílias, necessidade de articulação estreita entre escolas e centros de saúde, autonomia das escolas na definição, planificação e concretização do projeto educativo, transversalidade disciplinar combinada com inclusão temática na área curricular não disciplinar, obrigatoriedade por parte das escolas de concretizarem as orientações, e, dando cumprimento àquela área de ensino, recorrer a uma diversidade de metodologias que envolvam o aluno, e, ainda, a necessidade de designação do coordenador da área temática

Pelo Despacho Interno de 27 de setembro, de 2006, tendo sido realizado um protocolo entre o MS e o ME, em fevereiro de 2006 define-se o enquadramento a observar por agrupamento/escolas no que se refere à promoção e educação para a saúde, determinando-se que os agrupamentos de escolas devem incluir no projeto educativo as temáticas da alimentação e atividade física, consumo de substâncias psicoativas, sexualidade, infeções sexualmente transmissíveis e violência em meio escolar.

Pelo Despacho n.º 2506/2007 de 20 de fevereiro, e de acordo com a legislação aprovada até à data, foi determinado que “cada agrupamento/escola com programas/projetos de trabalho na área da educação para a saúde designará um coordenador para o efeito, de preferência tendo em conta a sua formação, experiência no setor”.

Pela Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, já referida foi estabelecido o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar (rede pública e privada), lei travejada pelo relatório final do GTES, que é o resultado de várias atividades realizadas no espaço compreendido entre junho de 2005 e julho de 2007.

A portaria n.º196-A/2010 de 9 de abril estabelece a implementação da educação sexual nos estabelecimentos do ensino básico e secundário, alicerçada num Gabinete de Educação Para a Saúde, e define as respetivas orientações curriculares para cada nível de ensino, com a intenção de complementar ou superar as falhas da educação informal.

A Circular n.º I-DGIDC/2009/1176/NESASE, de 1 de setembro, esclarece a Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, que estabelece o regime de aplicação da ES em meio escolar, e recomenda que: quem coordena a área da educação sexual deve ser o mesmo indivíduo que coordena a educação para a saúde; compete ao professor coordenador propor e dinamizar a equipa multidisciplinar e o professor responsável pela educação para a saúde e pela educação sexual, em reunião própria com o diretor de turma e os outros docentes; deve integrar no plano curricular de turma um projeto de educação sexual que preveja a articulação de conteúdos, tendo sempre por base as finalidades da educação sexual.

Numa visão global, aferimos que a saúde escolar tem vindo a adaptar-se às necessidades das crianças e jovens e às preocupações dos formadores ao longo dos tempos. Para isso, a educação e a saúde agregam parcerias que conduzem à promoção de estilos de vida saudáveis e alertam para comportamentos de risco com implicações na saúde e na qualidade de vida de todos os intervenientes.

A aprovação de medidas que visem a promoção da saúde da população escolar também tem sido um dos objetivos prioritários do GRRAA, considerando que a educação para a sexualidade e para os afetos fazem parte também das responsabilidades da escola. Já que esta influi no processo de socialização das crianças e dos adolescentes.

Neste âmbito pretende o GRRAA, com as presentes legislações, promover a valorização da afetividade nas relações humanas e de uma sexualidade responsável e informada, promover um ambiente escolar seguro e saudável, reforçar os fatores de proteção relacionados com os estilos de vida saudáveis.

As estratégias a contemplar na área de intervenção promoção da saúde em meio escolar no Plano Regional de Saúde (PRS) para 2014-2016, vão ao encontro das políticas nacionais propostas, quer as definidas pelo GRRAA para o setor da saúde.

As atividades propostas estão assentes em dois eixos: a vigilância e proteção da saúde e a aquisição de conhecimentos, capacidades e as competências em promoção da saúde.

Torna-se desta forma fundamental, conhecer as características que os projetos de ES devem integrar para que a sua implementação conduza a efetivas mudanças comportamentais, numa perspetiva de promoção da saúde.

No sentido de uma melhor compreensão da nossa problemática ajustada à realidade, realizamos

uma análise comparativa das indicações da legislação regional (Decreto Legislativo Regional n.º 8/2012/A, de 16 de março e as portarias n.º100/2012 de 28 de setembro e n.º 105/2012 de 12 de outubro) com as indicações do atual PRS, as linhas orientadoras apresentadas na literatura nacional e internacional bem como as organizações que desenvolvem projetos nesta área.

Segundo o PRS 2014-2016, as finalidades da inclusão da EPS em meio escolar são a promoção da saúde e a prevenção da doença na comunidade educativa, o desenvolvimento de competências de autonomia, responsabilidade e sentido crítico, indispensáveis à opção e adoção de comportamentos e estilos de vida saudáveis; promover a valorização da afetividade nas relações humanas e de uma sexualidade responsável e informada; reforçar os fatores de proteção relacionados com os estilos de vida saudáveis (p.2).

A Portaria n. 100/2012 de 28 de Setembro, procede à regulamentação do n.º 3 do artigo 5.º do Decreto Legislativo Regional n.º 8/2012/A, de 16 de março, que fixa o regime da educação para a saúde em meio escolar, em que a saúde afetivo-sexual e reprodutiva constitui uma das áreas temáticas prioritárias.

São aprovadas as orientações curriculares para os diferentes níveis de ensino. Estando definidas as seguintes temáticas, para o 3º ciclo:

- a) Compreensão da fisiologia geral da reprodução humana;
- b) Dimensão ética da sexualidade humana;
- c) Compreensão da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projeto de vida que integre valores (...);
- d) Compreensão do uso e acessibilidade dos métodos contraceptivos;
- e) Compreensão da epidemiologia e prevalência das principais DST (...) bem como os métodos de prevenção;
- f) Proteção do próprio corpo (...);
- g) Gravidez e maternidade na adolescência (...);
- h) Interrupção voluntária da gravidez (...);
- i) Planeamento familiar e compreensão da noção de parentalidade, no quadro de uma saúde sexual e reprodutiva saudável e responsável;
- j) O enamoramento

A Portaria n.º 105/2012 de 12 de Outubro de 2012 procede à regulamentação prevista no n.º 2 do artigo 4.º do Decreto Legislativo Regional n.º 8/2012/A, de 16 de março, que fixou o regime da educação para a saúde em meio escolar.

No artigo 6.º são destacadas as intervenções que visem:

- a) as vertentes da relação afetivo-sexual entre jovens;
- b) a identificação e a reflexão sobre as alterações físicas e emocionais (...);
- c) a dimensão afetiva da sexualidade (...);
- d) o autoconhecimento, favorecendo uma autoestima ajustada, em articulação com o conhecimento e a comunicação com os outros;
- e) a tomada de decisões saudáveis na área da sexualidade responsável (...);
- f) a autonomia, a autoestima e o espírito crítico, de forma a responder adequadamente às pressões entre pares (...);
- g) a capacidade de proteção face a todas as formas de abuso, exploração sexual e vitimização.

Pode-se verificar que as indicações na legislação e no PRS parecem ir ao encontro às recentes orientações da literatura, uma vez que as finalidades e os conteúdos propostos abrangem múltiplas temáticas, não se centram apenas nas questões físicas e biológicas da sexualidade. Promovem o desenvolvimento de uma autonomia individual crítica e responsável dos jovens face à adoção de estilos de vida saudáveis, e de conhecimentos abrangentes da temática.

No artigo 5º do Decreto Legislativo Regional nº 8/2012/A, de 16 de março lê-se que:

(...) o projeto educativo deve integrar temáticas e estratégias conexas com a promoção da saúde escolar (...) O projeto curricular de escola define as orientações metodológicas para a implementação da educação para a saúde (...) O professor tutor ou o diretor de turma nos restantes níveis de ensino, bem como todos os professores envolvidos em trabalho direto com os alunos devem verificar a adequação das orientações do projeto curricular de escola à turma, adaptando, se necessário, essas orientações às necessidades e às expectativas dos alunos. Cabe aos docentes referidos no número anterior a responsabilidade pela implementação da educação para a saúde na respetiva turma.

A participação de vários docentes que acompanham a turma, e que juntos são responsáveis pela elaboração do projeto curricular, parece reunir as condições necessárias para que o projeto de educação sexual na turma esteja ajustado às necessidades da mesma, podendo significar uma importante vantagem na (re) orientação de todo o projeto para as necessidades e interesses dos alunos.

A elaboração antecipada de conteúdos, temas e iniciativas poderá ser positiva já que define uma orientação para toda a intervenção, no entanto pode ser condicionadora se não tiver a flexibilidade e a preocupação necessárias para colmatar as necessidades e interesses ao longo da implementação do projeto (Santos, 2009; Pontes, 2010; Ribeiro, 2011).

No artigo 2.º da Portaria nº 100/2012 de 28 de setembro de 2012, no que diz respeito às orientações à elaboração do projeto de educação afetivo-sexual, salienta-se:

“(...) 2 - as orientações para a implementação da educação afetivo-sexual em cada nível ou modalidade de ensino, ano e área curricular, são definidas pelo projeto curricular de escola.

(...) 4 - as orientações referentes à educação afetivo-sexual podem ser complementadas com projetos, recursos educativos e documentação técnica e científica da responsabilidade (...) das direções regionais competentes em matéria de educação e saúde.

5 - compete ao docente (...) em articulação com a equipa de educação para a saúde, proceder à elaboração do respetivo projeto de educação afetivo-sexual (...).

6- os modelos de projeto e relatório de educação afetivo-sexual são aprovados pelos conselhos pedagógicos das unidades orgânicas em articulação com a Comissão de Acompanhamento do PRS.

7 - os projetos de educação afetivo-sexual são monitorizados e avaliados pelos conselhos pedagógicos das unidades orgânicas em articulação com os coordenadores (...) e a equipa de educação para a saúde.

8 - os pais e encarregados de educação devem ser informados sobre as atividades desenvolvidas, sendo-lhes facultada a consulta dos respetivos documentos orientadores”.

Constata-se um cuidado na procura da coerência entre a abordagem familiar e a escolar através da informação aos pais.

Os pais devem estar envolvidos na ES na escola o que significa que deverão ser informados antes do projeto ser implementado e que terão a oportunidade de expressar os seus desejos e as suas reservas. Assim, a escola e os pais devem trabalhar reciprocamente num processo constante de ES (WHO, 2010).

O ensino liderado por adultos parece ser a opção metodológica predominante.

Embora a comunidade escolar (limitada aos pais e encarregados de educação e alunos) seja envolvida, esse envolvimento é restringido ao conhecimento do projeto e ao apoio na implementação das atividades, não estando estes contemplados nas restantes etapas (por exemplo na avaliação).

Segundo a literatura, e como anteriormente já referido, a qualidade da educação é aumentada pela regular participação dos jovens na organização, fornecimento e avaliação da mesma (IPPF, 2010; WHO, 2010).

O ME, MS, APF e Centro de Apoio Nacional (CAN) publicaram em conjunto a “Educação sexual em meio escolar – linhas orientadoras” (2000), onde é reforçado o papel predominantemente ativo e participativo dos alunos.

Este papel deve ser concretizado desde a planificação das atividades, passando pelos processos de

pesquisa e recolha de informação, pela condução dos debates e momentos de síntese, até à avaliação de todo este percurso e dos resultados alcançados.

Desta forma, é garantido que a educação sexual é orientada para as necessidades dos mesmos, e não segue, simplesmente, uma agenda previamente determinada pelos educadores (WHO, 2010).

No artigo 9º do Decreto Legislativo Regional n.º 8/2012/A, de 16 de março, está mais notoriamente presente a disposição da participação da comunidade educativa, nomeadamente os alunos:

1 - Os pais e encarregados de educação, os alunos e as respetivas estruturas representativas devem ter um papel ativo na prossecução e concretização das finalidades do presente diploma.

A legislação vai ao encontro das orientações da literatura relativas ao envolvimento da comunidade escolar, embora pareça reduzir os seus representantes, bem como a influência da mesma nas várias fases do projeto.

Verifica-se que o envolvimento dos alunos parece estar mais orientado para a implementação do projeto do que para a sua elaboração.

No PRS, na área de intervenção da promoção da saúde em meio escolar, os objetivos definidos parecem-nos que estão um pouco mais orientados para uma abordagem democrática: apoiar os alunos na descoberta do valor do seu potencial de saúde e na adoção de respostas adequadas e construtivas aos desafios do quotidiano, capazes de lhes proporcionar competências de autonomia, responsabilidade e sentido crítico (...), saberes e resistências que lhes permitam contactar e conviver diariamente com múltiplos fatores de risco sem que se verifiquem prejuízos para a saúde, o reforço da autoestima e sentimentos de pertença e um desenvolvimento harmonioso.

Também nas áreas específicas de intervenção é referido que o trabalhar para a obtenção de ganhos em saúde implica combinar estratégias de mudança pessoais e ambientais que atinjam o maior número possível de indivíduos, numa perspetiva de equidade. Para a promoção de um ambiente seguro, está bem explícito o dever de envolver os jovens nos projetos de educação para o ambiente e a saúde.

No entanto no mesmo documento é possível verificar um conceito de comunidade educativa redutivo quando se lê que, “para garantir a consecução destas finalidades, cada Unidade Orgânica deverá criar uma equipa interdisciplinar de EPS com as seguintes competências: Garantir o envolvimento da comunidade educativa”, nomeadamente dos pais e encarregados de educação.

ES tratando-se de um processo contínuo, participado e intersectorial, não deve ser reservada à

família e à escola, mas também aos serviços de saúde, organizações de jovens, instituições, autarquias e outros agentes de socialização dos jovens (Reis, Ramiro & Matos, 2012).

O tipo de equipa pluridisciplinar descrito anteriormente só é possível de concretizar através do estabelecimento de parcerias.

Assim para o estabelecimento de parcerias está definido no artigo 7º do Decreto Legislativo Regional n.º 8/2012/A, de 16 de março que:

1 – (...) a educação para a saúde nas escolas tem o acompanhamento dos profissionais de saúde, no âmbito das equipas multidisciplinares de saúde escolar criadas ao abrigo do Programa Regional de Saúde Escolar.

(...) 3- As unidades orgânicas podem, no âmbito da autonomia pedagógica, estabelecer parcerias com outras instituições e associações, desde que salvaguardados a qualidade e o rigor científico e pedagógico das respetivas intervenções.

Neste contexto, a legislação permite liberdade para ajustar a parceria às necessidades específicas de cada contexto.

Uma intervenção planeada e multidisciplinar é um importante contributo, para a formação pessoal e social dos jovens e para a promoção da saúde, já que suscita a promoção de uma sexualidade responsável que se traduzirá no equilíbrio destes e das suas famílias, bem como da economia e rentabilização dos serviços de saúde (diminuição de infeções sexualmente transmissíveis; do número de interrupções da gravidez e das percentagem de maternidade na adolescência, com consequências na diminuição dos riscos obstétricos e do número de recém-nascidos prematuros)⁷.

A Direção Regional da Saúde-Secretaria Regional da Saúde através do Programa Regional de Saúde Escolar define os seguintes objetivos, da intervenção das equipas de saúde escolar:

- Apoiar/colaborar, sempre que necessário, na concretização de projetos de promoção e educação para a saúde;
- Ser o elo de ligação entre o gabinete de informação e apoio ao aluno do agrupamento de escolas e as unidades funcionais do agrupamento de centros de saúde;
- Disponibilizar-se para integrar o gabinete de informação e apoio ao aluno, de acordo com a dinâmica local e os recursos existentes;
- Participar, sempre que solicitado, na elaboração conjunta do plano de ação no âmbito da educação e promoção da saúde em meio escolar.

Na legislação regional não é estabelecido um limite mínimo de horas para a ES escolar, no entanto no PRS está referido que as atividades de educação para a saúde das áreas consideradas prioritárias para a Região, como é o caso da saúde afetivo-sexual e reprodutiva, “devem, cada uma, ter um peso

⁷ Flora, Rodrigues & Paiva, 2013

de, pelo menos, 10% no total das ações realizadas por unidade orgânica” (p.58). Importa saber se as horas são distribuídas e lecionadas de forma constante e segundo os respetivos conteúdos ao longo do ano letivo ou agrupadas e abordadas num curto prazo.

Os enfermeiros poderão desenvolver um trabalho privilegiado no âmbito da educação sexual constituindo-se elementos nas equipas multidisciplinares de educação para a saúde e de saúde escolar. O Regulamento das Competências Específicas do Enfermeiro Especialista em Enfermagem de Saúde Materna, Obstétrica e Ginecológica (2011) reconhece a este nível, e como unidade de competência, que este:

(...) concebe, planeia, coordena, supervisiona, implementa e avalia programas, projetos e intervenções no sentido de responder às necessidades de saúde sexual e reprodutiva; Cooperar com outros profissionais em programas, projetos e intervenções para melhorar a qualidade global dos serviços no âmbito da saúde sexual e reprodutiva.

Consideramos que quer a legislação quer os dispostos no PRS, permite uma efetiva implementação da ES nas escolas açorianas, sendo desafiador transpor na totalidade todas as diretrizes para a prática.

1.3.4. Educação Sexual na Investigação Científica

A investigação em contexto escolar oferece um vasto e diversificado enquadramento de caminhos e de questões de pesquisa, para a compreensão e uma melhor planificação dos projetos educativos na área da sexualidade, que é importante conhecer e desenvolver, pelo que são alguns exemplos: inferências de análises à literatura legislativa⁸; avaliações dos projetos de ES e impacto deste tipo de programas, ao nível de vários indicadores e variáveis⁹; implementação da ES segundo as últimas recomendações da legislação¹⁰; abordagens metodológicas dos projetos¹¹; representações/perceções e expectativas de profissionais de saúde, professores e alunos sobre a educação sexual¹².

Contemplando estes estudos e outros pensamos ser de todo o interesse (para uma melhor

⁸ Rocha, Figueiredo, Almeida, Batista & Almeida, 2011

⁹ Alves, 2009; Carrera, Lameiras, Foltz, Núñez, & Rodriguez, 2007; Flora, Rodrigues, Paiva, 2013; Larsson, Eurenus, Westerling, & Tydén, 2006; Marinho, Anastácio & Carvalho, 2010; Pontes, 2010; Santos, 2009; Sousa, Soares, & Vilar, 2007; Tique, 2009.

¹⁰ Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro & Leal, 2014; Matos, Sampaio, Batista & Equipa Aventura Social, 2013; Ribeiro, Pontes & Santos, 2012.

¹¹ Rodrigues, 2008; Viegas, 2008; Vilaça, 2007.

¹² Barbosa, 2005; Costa, 2007; Mota, 2011; Neves, 2001; Souza, 2013.

compreensão de como se aborda a ES em contexto escolar e, concludentemente aumentar o conhecimento face à nossa problemática) expor algumas ideias principais.

O desenvolvimento de ações de educação sexual nas escolas permite que os jovens desenvolvam individualmente aptidões e competências cognitivas, afetivas, sociais e comunicacionais com eficácia necessárias à responsabilização pela sua saúde, às tomadas de decisão e à resolução de problemas de forma consistente e sustentada (Baumer & South; Matos; Santelli et al., como citado em Dias, 2009).

Segundo estudo efetuado por Batanete e Lopes (2012) a opinião dos jovens, é de que a educação sexual na escola deverá ser uma ação conjunta de professores, profissionais de saúde e pais e abordada numa disciplina obrigatória.

Quanto às expetativas dos alunos sobre a educação sexual o estudo de Barbosa (2005) diz-nos que estes esperam que seja integrada em projetos continuados e consistentes com profissionais informados, disponíveis e sensíveis aos conteúdos e às suas necessidades, respeitando-os e proporcionando-lhes um clima de confiança.

A frequência de programas de educação sexual aumenta os comportamentos preventivos, nomeadamente o uso de contraceptivos (Eggleston, Jackson, & Rountree; Kirby; Boyer, Shafer & Tschann, como citado por Vilar, 2005, p. 12).

Combinando a ES com habilidades de construção, tomadas de decisão, proteção individual e de comunicação adaptadas aos valores sociais e culturais do grupo, esta revela-se como uma componente importante no diálogo entre pares, professores e pais (Flora, Rodrigues & Paiva, 2013).

Evidencia-se uma mudança no sentido de uma atitude face à sexualidade mais liberal (Ribeiro, Pontes & Santos, 2013).

Uma análise de variáveis contextuais em que se insere a criança ou o adolescente permite uma identificação mais acurada das necessidades de intervenção e um planeamento mais adequado das estratégias e procedimentos de intervenção, com a inclusão dos demais profissionais da educação e familiares, criando espaços de discussão aberta e participativa¹³.

Os projetos que estão orientados numa perspetiva biopsicossocial, que englobam uma abordagem ecológica e participativa, utilizando atividades e métodos adequados à cultura, idade e experiência

¹³ Alves, 2009; Carrera, Lameiras, Foltz, Núñez, & Rodriguez, 2007; Sousa, 2013; Flora, Rodrigues, Paiva, 2013; Larsson, Eurenus, Westerling, & Tydén, 2006; Marinho, Anastácio & Carvalho, 2010; Pontes, 2010; Santos, 2009; Sousa, Soares, & Vilar, 2007; Tique, 2009

sexual, promovem com maior sucesso a mudança de conhecimentos, atitudes e comportamentos de risco e contribuem com maior eficácia para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Segundo vários autores ¹⁴ a opinião dos jovens face a algumas ações de educação sexual, é de que, as mesmas apresentam uma visão muito científica, biológica e não humanizada da sexualidade, onde são abordados em demasia os riscos da sexualidade e não tanto a discussão dos aspetos emocionais das questões relacionadas com as relações sexuais, quanto os jovens gostariam.

Os estudos de Costa (2007) e Souza (2013) das representações/concepções dos alunos e professores acrescentam ainda que:

- as representações dos adolescentes sobre o tema surgem da necessidade do adolescente em conhecer mais acerca dos fatores que envolvem o processo da adolescência e o despertar para o sexo e a vivência da sexualidade;
- os pais dos adolescentes têm dificuldades ou nunca falam de sexualidade porque não se sentem à vontade e os professores não falam porque não gostam de falar no assunto da sexualidade, e sentem muitas dificuldades nessas abordagens.
- os amigos surgem em grande destaque para a partilha de curiosidade, preocupações e angústias, apesar de visualizarem os pais como os principais responsáveis pela transmissão de conhecimento sexual.

De acordo com Kirby et al (2006, como citado por Marinho, Anastácio & Carvalho, 2010) os programas mais eficazes são os que no “desenvolvimento do projeto envolverem uma equipa pluridisciplinar, consideram as necessidades do grupo-alvo, utilizam um modelo lógico de abordagem, desenvolvem atividades de acordo com os valores da comunidade e recursos disponíveis e realizam testes piloto” (p. 420).

São exemplos de estratégias a utilizar no desenvolvimento dos projetos de ES, e enquanto fatores relevantes para a eficácia das intervenções, as atividades experienciais e interativas promotoras de uma aprendizagem ativa e as metodologias com formação por grupo de pares e por profissionais de saúde, nomeadamente Enfermeiros (Flora, Rodrigues & Paiva, 2013).

Vilaça (2007) ao analisar os projetos de educação sexual baseados na abordagem IVAM, concluiu e defendeu o desenvolvimento da competência de ação nos alunos nos mesmos projetos, de forma a

¹⁴ Costa, 2007; Dias, 2009; HBSC/OMS, 2010, 2014; Pontes, 2010; Ribeiro, 2011; Sousa, Soares & Vilar, 2007; Souza, 2013; Santos, 2009; Vieira, 2009;).

desenvolver as quatro dimensões do conhecimento orientado para a ação:

- (1) haver o desenvolvimento de projetos orientados para a ação e participação dos alunos; (2) usar estratégias ativas durante a fase de investigação dos projetos; (3) realizar e avaliar ações para resolver problemas reais ou evitar que eles surjam; (4) avaliar os ganhos a nível da competência de ação de alunos e professores no âmbito destes projetos (p. 31).

Num projeto de ES orientado para a ação, Rodrigues (2008), constata que os alunos gostariam de se sentir autoeducadores e coeducadores, no sentido de resolverem dúvidas que não têm oportunidade de colocar aos adultos e de resolverem problemas partilhados com outros adolescentes.

No resultado do estudo de Oliveira & Chagas (2011) na procura de resposta para a questão, “O que diz a investigação académica atual sobre a ES na Escola?”, é salientado:

- (1) .uma filosofia global assente no princípio que se deve educar os alunos para a assertividade, para uma liberdade com ações responsáveis, que faça com que o indivíduo não pretenda apenas o seu prazer pessoal, mas respeite a liberdade sexual, os limites e a integridade do outro.
- (2) os alunos não partilham dúvidas sobre a sexualidade por vergonha. As fontes de informação a que os alunos mais recorrem para além dos amigos, são a Internet e a formação na escola sendo as menos utilizadas o diálogo com os pais, as consultas de planeamento familiar e os livros.
- (3) tendência para reduzir a temática à abordagem dos métodos contracetivos e prevenção de DST.
- (4) os alunos têm expectativas que a ES seja integrada em projetos não pontuais e liderados por professores informados, disponíveis e sensíveis às suas necessidades, respeitando-os e proporcionando-lhes um clima de confiança.
- (5) pronunciada falta de conhecimento (...) sobre reprodução humana, o sistema reprodutor, ciclo menstrual, fecundação, desenvolvimento embrionário e parto, contraceção, não conhecendo os sintomas de gravidez (...)desconhecendo as formas de se protegerem de DSTs. (...) poucos conhecimentos sobre a temática da ES e saúde, não tendo a perceção do que são comportamentos sexuais responsáveis.
- (6) conhecimentos sobre a VIH/SIDA contraditórios. Para uns, os adolescentes possuem boa informação sobre conhecimentos médicos/científicos e sobre comportamentos de risco e de proteção. Para outros, existem alunos que nunca ouviram falar de VIH/SIDA e da sua forma de transmissão e de prevenção ou de doenças transmitidas sexualmente.

O fraco envolvimento escolar é um fator de risco para os comportamentos sexuais (Bonnell et al.; Martin et al.; Sather & Zinn; Taylor-Seehafer & Rew, citado por Dias, 2009).

Ramiro (2013, p. 9) confirma que “o insucesso académico, os problemas disciplinares, a falta de envolvimento na vida escolar, as expectativas baixas dos professores, e um clima social negativo representam os principais fatores de risco para os jovens na escola”

Pelo contrário, um clima positivo, oportunidades de participação nas atividades escolares e na atividade da escola enquanto instituição, reconhecimento e compensação de atitudes saudáveis, e expectativas altas em relação ao adolescente tornam-se os fatores protetores na escola (Grácio, 2006; Ribeiro, Pontes & Santos, 2013).

O estudo encomendado pela Secretaria Regional de Saúde dos Açores¹⁵, revelou que o abandono escolar é o maior fator de risco à ocorrência da gravidez na adolescente na região, dado que: por um lado, a realização pessoal, não obtida pela via escolar/profissional passa a ter resposta na realização pessoal, conseguida pela idealização da constituição de uma família e por outro lado, a limitação da sua capacitação profissional se engravidar (sem grau de escolaridade suficiente para fazer face ao mercado de trabalho) (Canavarro, 2009).

Verifica-se que a lei (Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril) está a ser cumprida (no que diz respeito à exposição dos conteúdos previstos, à carga horária preconizada, à organização e funcionamento dos gabinetes de informação e apoio ao aluno); a implementação da mesma é em geral classificada como Boa/Muito Boa; alguns dirigentes e professores destacam que as instituições de ensino estão a fazer um enorme esforço para a cumprir, alguns até questionam a continuidade do processo nas atuais condições e consideram de importância elevada a prossecução na formação de docentes (Matos, Sampaio, Batista & Equipa Aventura Social, 2013; Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro & Leal, 2014).

Parece-nos também importante salientar, os resultados e análises do relatório do estudo colaborativo com a OMS, Health Behavior School-aged Children (HBSC)¹⁶, , sobre a Saúde dos Adolescentes Portugueses, levado a cabo pela equipa Aventura Social.

Do estudo realizado em 2010 destacam-se as principais conclusões:

- “ - Os jovens declaram-se mais à vontade para falar de sexualidade com os colegas e menos com pais e professores;
- Consideram que os professores os acham menos capazes, e têm muito stress

¹⁵ Governo Regional dos Açores & Secretaria Regional da Saúde (2009) Gravidez e Maternidade na Adolescência nos Açores - Relatório Final (coord.) Canavarro, M.

¹⁶ Investigação periódica com adolescentes do território continental, realizada de 4 em 4 anos.

associado às tarefas da escola, revelando que o que quer que esteja a ser feito não está totalmente alinhado com o sucesso escolar;

- os estudantes manifestam um envolvimento no apoio à implementação da ES nas escola e o desejo de participação desta;

- é necessária “uma visão estratégica e alternativa sobre as práticas atuais de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, currículo e gestão dos tempos curriculares e uma participação massiva dos próprios jovens, com metas a médio e a longo prazo” (p.187).

Do recente relatório, da mesma equipa, realizado em 2014, assinalam-se as seguintes ideias:

“ - Na comparação dos dados nacionais com os dados internacionais, continua a identificar-se uma fragilidade na relação dos adolescentes portugueses com a escola. São os que têm pior perceção da sua competência escolar, e sentem maior pressão com a vida escolar, porém são os que mais mencionam gostar da escola. No que respeita às suas preocupações com as aulas dizem que a matéria é difícil, demasiada e aborrecida.

- O número de adolescentes que já teve relações sexuais dentro das idades consideradas no estudo tem vindo a diminuir, no entanto, em 2014 deteta-se uma diminuição do uso de preservativo associado às idades mais jovens, ao consumo de álcool e ao fato de serem caros, e um aumento das relações sexuais também associadas ao consumo de álcool.

- Nem todos os adolescentes que referem ter tido relações sexuais o dizem ter sido na altura que quiseram e que decidiram.”(p.146).

1.4 Concetualização da noção de Representações

O interesse no estudo das representações manifestadas por estudantes sobre os projetos de educação sexual na escola torna-se relevante, na medida em que oferece condições para apreender o que a

educação sexual em meio escolar representa para os jovens entrevistados e o que para estes significa o seu papel no desenvolvimento dos projetos em execução.

Torna-se desta forma relevante expor a definição do conceito de representações.

Segundo a língua portuguesa a palavra representar é um verbo cuja escrita, em português tem a mesma forma que a sua expressão escrita em latim *repraesentāre*, que significa *tornar presente; retratar; descrever; exposição verbal ou escrita do que se tem em mente; revelar; trazer à memória; significar; reproduzir a imagem de; simbolizar; substituir; interpretar*.

A representação também do latim “*re*”+ “*proesentare*” e significa *trazer de volta alguém ou alguma coisa, exibi-la, manifestá-la; imagem mental de percepção interior; figuração mental; figura*. É um termo empregue em várias aceções (Avila, 1982).

Conceitualmente a palavra tem diversos significados. No interesse deste estudo destacamos: ato ou efeito de representar, coisa que se representa, reprodução daquilo que se pensa (Moscovici, 2007; Vala, 2004).

Currás e Dossil (2001) dizem-nos que o princípio da representação foi utilizado inicialmente na representação escrita. Porém, posteriormente passou a “ser aplicado a toda expressão humana que afirma que cada movimento voluntário humano parte de seu modo pessoal de ver o mundo que o rodeia, orientando-se de acordo com o ideal pessoal de cada indivíduo” (p. 595).

Segundo os mesmos autores, é mencionada a conceção de representação como “experiência consequente a uma estimulação sensorial armazenada na memória de longo prazo em forma de estrutura mental da informação, sendo uma estrutura do conhecimento que subjaz aos problemas cognitivos” (p. 666).

No sentido filosófico a representação pode ser um conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento (Ferreira, 1998). Já no sentido psicológico pode ser entendido como o processo pelo qual uma imagem percebida fica armazenada na memória de um sujeito (Martí, 2003), ou seja é o “*ato pelo qual o espírito torna presente os seus objetos, sendo a imagem mental resultante deste ato*” (Clément, Demonque, Love, & Kahn, 1994, p. 333).

Para Dorsch (2002) é um termo genérico empregue a partir de determinadas conceções teóricas para designar toda a classe de reproduções ou imagens que são realizadas pelo ser humano. Sendo que as representações duradouras estão disponíveis para uso contínuo em especial os signos ou símbolos de determinada cultura ou sociedade.

De acordo com a literatura, podemos compreender que a utilização filosófica mais corrente da expressão representação designa a formação pelo espírito de imagens de qualquer natureza que provocam ou acompanham os sentimentos, pensamentos, vontades, e estas próprias imagens.

Então as reproduções podem ser realizadas ou produzidas em meios distintos tanto por processos externos como por fenómenos vivenciados. Em significado ou em sentido comum poderia ser qualquer imagem, coisa, ação destinada a tornar sensíveis coisas, ações, ausentes ou impossíveis de mostrar, ou ainda ideias que substituam a realidade, a sensação ou a percepção acompanhada de consciências.

Neste sentido está também a conceção de representação social como interpretação e construção da realidade na perspetiva proposta por Vala (2004) “os indivíduos não se limitam a receber e processar informação, são também construtores de significados e teorizam a realidade social” (p. 457).

Abrieu (2001) diz-nos que a representação social é o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica.

A perspetiva registrada pelo estudioso da teoria das representações sociais¹⁷ Moscovici (2007) diz-nos que: “(...) no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados” (p. 32).

Em último rogo determinam a nossa reação, são mecanismos psíquicos que se transformam em processos sociais e públicos podendo ser entendidos como processos psicossociais. As representações permitem a aquisição de conhecimentos, possibilitando a comunicação e a interação social; determinam as estratégias cognitivas envolvidas nas ações conforme cada situação enfrentada; permitem compreender os motivos da ação expressa no passado diante de contextos específicos; e, também, situam os indivíduos em grupos, que se diferem pelas suas práticas, valores e normas historicamente construídas (Moscovici, 2010, p. 44).

A teoria das representações sociais foi fundamentada inicialmente tendo como referência Durkheim do conceito de representações coletivas, defendendo este autor a dicotomia entre representações individuais e coletivas (Moscovici, 2010).

Nóbrega (2001), na perspetiva de Durkheim, refere que as representações são coletivas à medida que conduzem as pessoas a pensar e a agir de forma homogênea e possuem as suas próprias leis, e uma natureza diferenciada do pensamento individual.

Sendo assim, as representações coletivas expõem a maneira na qual o grupo pensa as suas relações

¹⁷ A teoria das representações sociais surge na França, em 1961, por Serge Moscovici, que tem como obra inicial *La Psychanalyse, son image, son public*.

com os objetos que os afetam.

Moscovici trabalhou o conceito das representações sociais através do princípio da indissociabilidade do psíquico e do emocional, visando a compreensão de como o homem se relaciona com a realidade social.

Segundo Anadon e Machado (2001) Moscovici (2010) evidenciou como a psicanálise é alterada, à medida que entra na sociedade e como é apropriada por grupos sociais, suas visões políticas, religiosas e nível social. Isto revelou que o saber científico é transformado em senso comum pelos vários grupos estudados.

A teoria das representações sociais toma então como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade e o propósito final é descobrir como os indivíduos e os grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade (Moscovici, 2010).

Salienta-se, então, que esta teoria possibilita a interpretação dos acontecimentos, organizando as condutas e a comunicação entre os indivíduos.

Moscovici (2010) destaca que as representações sociais possuem dupla função: a de convencionalizar os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, onde cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções; e a de prescrever, porque se impõe sobre o indivíduo estando presentes mesmo antes que este comece a pensar e a são uma tradição que decreta o que deve ser pensado.

O autor destaca ainda que nenhuma mente está livre dos condicionamentos que lhe são impostos por sua representação, linguagem ou cultura.

Moscovici (2010) considera que “todas as interações humanas, sejam elas entre duas pessoas ou dois grupos, pressupõem representação” (p. 40). Quando criadas, as representações, tornam-se capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade, tornando-se produto das suas ações e comunicações, sendo que é nestes processos (comunicação e cooperação) que novas representações são criadas. As representações não podem ser criadas isoladamente, uma vez produzidas, adquirem vida própria e dão origem a novas representações.

Partindo deste pressuposto as representações sociais devem ser compreendidas como uma maneira de compreender e comunicar o que já se possui em mente, igualando toda as imagens a uma ideia e todas as ideias a uma imagem. Possibilita ainda abstrair o conhecimento científico que existe dentro

do senso comum.

Moscovici (2010) adverte que “sem dúvida, cada fato, cada lugar-comum, esconde dentro da sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que o fazem compulsivo e fascinante”(p. 60).

As representações são geradas a partir de dois mecanismos: “ancoragem e objetivação”. Ancorar é o processo de se tentar colocar ideias estranhas em um contexto familiar, no sistema individual e particular de categorias, comparando-o com um paradigma de uma categoria que o indivíduo pensava ser apropriada. O sujeito procede recorrendo ao que é familiar para fazer uma espécie de conversão da novidade: trazê-la ao território conhecido da nossa bagagem nocional (Moscovici, 2010, p. 61).

Objetivar é unir o não familiar com a realidade, descobrindo a qualidade icônica de uma ideia, reproduzindo o conceito em uma imagem, direcionar para o ambiente exterior os conceitos e imagens representados. É “transformar a representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (Moscovici, 2010, p. 71).

As representações sociais, tal como as opiniões e as atitudes, são “uma preparação para a ação”, mas, ao contrário dessas, não o são apenas porque orientam o comportamento do sujeito, mas principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto (Mazzotti, 2008, p.23).

Segundo a mesma autora as representações sociais são:

Modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal, e não se pode exigir que um pesquisador individual seja capaz de captar toda a complexidade dos processos envolvidos no estudo de uma dada representação, é lícito esperar que ele faça adequadamente uma parte desse percurso. E para isso é necessário que tenha em mente aonde se pretende chegar (Mazzotti, 2008, pag.35)

Para Hewstone (1990, como citado por Mazzotti, 2008), as representações sociais podem ser consideradas, nesse contexto, como “quadros de referência que classificam e selecionam a informação, assim como sugerem explicações” (p.38).

O referencial teórico das representações sociais foi privilegiado por viabilizar maior compreensão dos aspectos psicossociais e dos significados atribuídos pela pessoa que o vivencia. Acredita-se que o marco referencial adotado possibilita desvendar como os informantes vivenciam suas expectativas em relação à sua participação na educação sexual.

1.5. Concetualização da noção de Expetativa

O estudo das expetativas dos estudantes acerca dos projetos de educação sexual na escola torna-se também importante no sentido de que a sua identificação permitirá conhecer o que estes esperam da educação sexual em meio escolar, podendo definir o desenvolvimento de projetos adaptados às suas necessidades efetivas.

Torna-se desta forma relevante expor a definição do conceito de expetativa.

Expetativas são, à priori, a probabilidade de alguma coisa ocorrer, elas refletem o desempenho antecipado (Figueiredo, 1994, como citado por Garcez & Rados 2002).

Na teoria da expectativa, cada pessoa é reconhecida como tendo capacidades para decidir racionalmente “na questão da quantidade de esforço que despense na situação de trabalho, para obter as recompensas desejadas” (Garcez & Rados, 2002, p.15).

Desta forma a ênfase recai sobre os resultados e os seus atrativos, que condicionam a expetativa e a ação em si. Esta teoria, segundo o mesmo autor, chama a atenção para a “importância do resultado e para a necessidade de o mesmo representar um elevado grau de atracção para o sujeito”, para a “necessidade de regras claras que relacionem o desempenho e recompensa, possibilitando a cada um conhecer com clareza, não só o que se espera dele, mas também quais os parâmetros e critérios com que o desempenho é avaliado” e ainda para a “natureza individual da expectativa, que é o que em último grau determina a quantidade de esforço e desempenho por parte do indivíduo”, (Ferreira ,1996, como citado em Simões, 2008).

Pode-se assim afirmar que as expetativas são influenciadas e influenciam diretamente os objetivos, mas a disponibilidade individual pode afetar, de modo significativo, a percepção desses mesmos objetivos, tendo de existir uma perspectiva integradora de todas as teorias.

Para Hersey (1986, como citado em Simões, 2008, p.157) “a expetativa é uma probabilidade percebida de satisfazer uma determinada necessidade por um indivíduo, com base na experiência do passado”, existindo dois fatores que influenciam a intensidade dessa necessidade – a expetativa propriamente dita e a possibilidade ou disponibilidade para as satisfazer, estando estes conceitos interrelacionados.

A percepção que cada indivíduo tem do acesso aos objetivos que podem satisfazer a necessidade afetada, determina a disponibilidade, sendo esta entendida como uma variável do ambiente. Nesta perspectiva, a disponibilidade refere-se à forma como cada indivíduo vê as limitações do meio.

O termo expectativa é utilizado sempre com um sentido de projeção no futuro, no entanto reporta-se sempre a experiências passadas, podendo estas ser direta ou indiretas, entendendo-se por indiretas, aquelas que são transmitidas por outros.

Segundo Simões (2008) “o que influencia o comportamento da pessoa é a percepção ou interpretação da realidade”, referindo como realidade aquilo que é percebido pela pessoa.

As expectativas são “percepções do comportamento adequado ao nosso próprio papel ou posição ou as percepções que temos dos papéis dos outros no âmbito da organização”, (Hersey, 1986, como citado em Simões, pág. 157).

O conceito de expectativa está diretamente ligado aos projetos pessoais e profissionais, enquadrados na preferência do empreendimento individual e adaptação quotidiana, num processo de progressivo confronto com a antecipação de uma atuação futura. Só existem expectativas se tivermos, como prática, uma atitude reflexiva. O facto de se elevar as expectativas para além das habilidades do indivíduo, sem o conhecimento adequado das circunstâncias, leva-o à ausência de insight, quer perante as suas respostas, quer perante os objetivos traçados.

De acordo com Pieron (1987, como citado em Simões, 2008), expectativa é uma atitude de espera com certo grau de esperança. No estudo do nível de aspiração, procura-se determinar o grau de sucesso, ou de eficiência que se deseja e espera atingir; no entanto, verifica-se às vezes que não se pensa realmente atingi-lo, como antevisão objetiva.

A socialização define-se como a prossecução de experiências de aprendizagem social cujo resultado é a integração do indivíduo na sociedade. Um dos principais mecanismos da aprendizagem social segundo Rosa (1994, como citado em Simões, 2008) é o das aspirações e expectativas.

Já Boutinet (1986, como citado em Simões, 2008) refere-nos que o processo de socialização desperta no indivíduo níveis contínuos de aspirações, de satisfação de necessidades e de desempenho de determinados papéis sociais. A integração social e o desempenho criam no indivíduo expectativas que espera serem preenchidas pela sociedade.

Sabe-se que a adoção de valores, padrões de comportamento e normas sociais (diversificadas conforme a origem socioeconómica) têm grande influência nas expectativas dos estudantes que

durante a sua formação sofrem um processo de socialização que os integra no seu papel de cidadão.

O conjunto dos conceitos e significados que são partilhados de forma consensual pelos indivíduos afetos a um mesmo grupo dão forma a um quadro de leitura da veracidade comum a esse grupo, que conduzirá toda a atividade quotidiana do grupo.

Assim, em função do seu quadro de representações o indivíduo cria expetativas e investe num projeto de vida e profissional, elaborando estratégias e procurando utilizar todos os meios ao seu alcance que permitam concretizar o seu projeto.

Segundo Ballion (1982, como citado em Simões, 2008), a elaboração de planos e a sua concretização (contrariando os constrangimentos) depende em grande parte da posição que o indivíduo ocupa na sociedade e que lhe confere um determinado poder económico, social e psicológico. Assim quanto mais elevada for a posição do indivíduo na estrutura social mais fácil será empenhar-se em estratégias.

No entanto, nem sempre a estratégia é preconcebida, nem a sua evolução é harmoniosa, existindo uma sucessão de estratégias em função das possibilidades que se vão afigurando ao ator social, este em função dos resultados obtidos vai revendo os seus objetivos reformando as estratégias num processo de ajuste do nível de ambição ao nível de expetativas e, deste, ao nível do desempenho.

Para Friedberg (1988, como citado em Simões, 2008) a estratégia elaborada pelo ator visa não a “solução ideal” ou “ótima” mas a que se lhe afigura “satisfatória”, assemelhando-se ao modelo de ator económico, do homem racional que procura retribuições iguais às suas contribuições.

O comportamento do indivíduo é ativado pela antecipação da expetativa dos resultados finais, os quais atuam como mecanismo que reforça o próprio desejo. O esforço assim motivado é decisivo na alteração do nível de desempenho.

2. METODOLOGIA

A investigação é uma atividade orientada no sentido da solução de problemas, é todo um processo sistemático, organizado e objetivo, onde são recolhidos dados a partir de um plano previamente estabelecido que, uma vez interpretados, modificarão ou acrescentarão conhecimentos aos já existentes. As atividades que se realizam dentro de um processo investigativo incluem a medição de fenómenos, a comparação dos resultados obtidos e a interpretação dos mesmos em função dos conhecimentos atuais. As conclusões investigativas não assentam em impressões subjetivas, mas sim em factos que tenham sido observados e avaliados, sendo necessário especificar os detalhes relacionados com o estudo em causa (Fortin, 2009).

Assim neste capítulo pretendemos descrever as estratégias e as opções metodológicas adotadas.

2.1. Problema e questões de investigação

Citando Fortin (2009, p.51) uma questão de investigação é “um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica”.

Motivados para um profundo conhecimento sobre o tema delineamos a seguinte questão de investigação:

- Que representações e expetativas têm os estudantes sobre os projetos de educação sexual numa escola do 3º Ciclo do Concelho de Angra do Heroísmo?

Segundo Canales (1986, como citado por Simões 2008, p. 24) a definição do problema feito através de perguntas “é a forma mais adequada de o colocar, porque as perguntas ajudam o

investigador a perceber o que precisa investigar para responder às mesmas”.

Com base na questão de investigação, e de forma a guiar o nosso estudo com o máximo de rigor e objetividade, surgiram as seguintes questões orientadoras:

- O que representam para os estudantes os projetos educativos na área da saúde sexual na sua escola?
- O que esperam os estudantes desses projetos?
- Qual a importância que os estudantes atribuem à sua participação nos projetos educativos na área da saúde sexual da sua escola?
- Qual o papel dos estudantes na elaboração e implementação dos projetos em execução?
- Que estratégias os estudantes acham serem as mais adequadas na satisfação das suas necessidades de educação sexual?

2.2. Objetivos do estudo

Ao realizarmos este trabalho consideramos que, a procura e compreensão das representações e das expectativas que os adolescentes têm do papel da sua participação na elaboração e implementação dos projetos educativos nas áreas da sexualidade, com base nas suas experiências vivenciadas no desenvolvimento desses projetos, ajudará à identificação de necessidades e estratégias eficazes de educação sexual.

Assim, para dar resposta às diversas questões, este estudo realizado em contexto escolar, pauta-se pelos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as representações e as expectativas que os estudantes têm dos projetos educativos na área da saúde sexual na escola;
- Identificar as representações que os estudantes têm do papel da sua participação na elaboração e implementação de projetos educativos na área da saúde sexual na escola;
- Enumerar que estratégias educativas os estudantes consideram serem as mais

eficazes na satisfação das suas necessidades de educação sexual.

2.3 Tipo de estudo

Mediante a problemática e os objetivos definidos optamos por realizar uma abordagem qualitativa já que pretendíamos compreender as representações e expectativas que os estudantes têm do seu papel no desenvolvimento dos projetos de educação sexual na sua escola.

Como nos diz Fortin (2009) o objetivo das investigações qualitativas é descobrir e explorar os aspetos da ação do ponto de vista dos participantes, interpretando o fenómeno no seu contexto natural.

Não tomamos conhecimento de terem sido realizados estudos aprofundados nesta temática, isso conduziu-nos assim para um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, que de acordo com Gil (1993), permite uma maior familiaridade com o problema. Field e Morse (como citado por De La Cuesta 1997, p. 14) dizem-nos que este tipo de estudo “pretende estudar a vida quotidiana e seus interesses em compreendê-la sob o ponto de vista dos participantes”.

Os investigadores qualitativos que estudam fenómenos humanos, estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação com o objetivo de perceber e interpretar aquilo que experimentam e o modo como cada um estrutura o seu próprio mundo social. Parse (1985) refere que este método descreve o fenómeno no contexto de uma situação, utilizando a retrospectiva do acontecimento e perspectiva de projetos.

Também os profissionais de saúde nomeadamente os enfermeiros desejam alcançar claramente e dar sentido à experiência vivida dos seus clientes, entrando no mundo destes, conduzindo a investigação no campo, no sentido de perceber o processo social básico dos acontecimentos de saúde humanos (Carpenter & Streubert, 2013).

2.4. Instrumentos utilizados e técnicas

Entende-se por instrumento de pesquisa, o conjunto de processos ou meios, que se utilizam para obter a recolha de dados. Tendo em conta o objetivo do estudo, “o pesquisador escolhe dentre uma gama de alternativas, quando da decisão acerca da forma como os dados serão coletados” (Polit & Hungler, 1995, p. 165).

A técnica privilegiada para a colheita dos dados foi o inquérito por entrevista semi-diretiva, em *focus grupo* (*focus groups*) pois é nela que o entrevistador compreende a significação de um acontecimento ou de um fenómeno na perspetiva dos participantes (Fortin, Cotê, & Fillion, 2009).

Segundo Fortin (2009) a entrevista não estruturada (semi-diretiva), é utilizada nos estudos exploratórios quando o entrevistador quer compreender a significação de um acontecimento ou um fenómeno na perspetiva dos participantes, sendo privilegiadamente utilizada nos estudos de investigação qualitativa. Uma vez que esta permite a maleabilidade e a adaptabilidade dando a oportunidade ao entrevistador de explorar ideias e investigar motivos e sentimentos no decorrer da mesma (Lessard-Hébert, Goyette & Bountin, 1990).

Os *focus grupos* são de natureza qualitativa já que enfatizam o significado, em vez da medição e requerem que o pesquisador submerja na vida de outras pessoas (Redmond e Curtis, 2009).

Assim, o processo de entrevista para o *focus grupo* é o de uma entrevista humanista. Barbour e Kitzinger (1999) vêm um uso especial do *focus grupo* nas pesquisas exploratórias, onde pouco se sabe sobre o assunto da investigação.

Reis e Bellini (2011, como citado por Souza, 2013, p. 43) destacam a técnica de grupo focal como um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas voltadas para as representações sociais, descrevendo-a como “entrevistas que se fundamentam na interação desenvolvida dentro do grupo, tendo como vantagem, então, a oportunidade de oferecer a troca de ideias de um determinado tema em um período limitado de tempo”. Neste método os participantes não são apenas objetos de estudo nem são dadores passivos de informação (Krueger & Casey, 2009).

Nesta perspetiva a riqueza do método de *focus grupo* ganha sentido pela tendência humana de

formar opiniões e atitudes na interação com outros sujeitos, onde o debate entre estes permite que o tema abordado seja mais problematizado, contrastando com dados recolhidos pelas entrevistas em situação individual (Backes, Colomé., Erdmann & Lunardi, 2011). Esta interação permite ainda ao investigador/moderador analisar como o indivíduo constrói a sua realidade e dar relevo às diferentes perspetivas equacionadas pelos participantes como se elas ocorressem numa rede social real (Green & Thorogood, 2004, como citado por Dias, 2009).

O *focus grupo* envolve um pequeno grupo de pessoas com determinadas características em comum onde estes discutem sobre um tema proposto pelo moderador (Fern,2001; Krueger & Casey, 2009; Morgan, 2001).

O principal objetivo do *focus grupo* é explorar as conceções, experiências pessoais, crenças, atitudes e sentimentos subjacentes a um determinado ponto de vista, sendo um método muito útil para a compreensão de conceitos e pensamentos de uma determinada população inserida num contexto social próprio (Backes, Colomé., Erdmann & Lunardi, 2011; Barbour & Kitzinger, 1999;Goldman & Shalmalz,2001; Hollander, 2004).

O *focus grupo* pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelam dimensões de entendimento que, muitas vezes, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados (Backes, Colomé., Erdmann & Lunardi, 2011). É com este tipo de aproximação que o investigador tem a oportunidade de pesquisar as razões dos participantes em defenderem determinado ponto de vista (Doody, Slevin & Taggart, 2012).

Krueger e Casey (2000) alertam que o *focus grupo* não deve ser utilizado para formar consenso. No entanto a literatura enaltece a técnica nominal de grupo como uma variação estruturada de um pequeno grupo de discussão que é projetado para chegar a um consenso. Pede-se aos indivíduos para responderem às questões colocadas por um moderador e, em seguida os mesmos priorizarem as ideias ou sugestões de todos os membros do grupo (Carney, McIntosh & Worth, 1996). Este processo é favorecido e utilizado para evitar que uma única pessoa possa dominar a discussão; “incentiva todos os elementos do grupo a participar e resulta num conjunto de soluções priorizadas ou recomendações que representam as preferências do grupo” (Doody, Slevin & Taggart, 2012, p.3).

A técnica do *focus grupo* tem sido realizada quando tipos específicos de informação são necessários de pessoas com determinadas características e conhecimentos semelhantes sobre

um determinado tópico. Isso ocorre porque os indivíduos em grupo estão mais dispostos a expressar opiniões quando percebem que os outros são semelhantes a eles em alguns aspectos (Krueger & Casey, 2009; Litosseliti 2003).

Quando trabalham em paralelo com o investigador, os participantes permitem que se tenha acesso não só à linguagem e aos modelos cognitivos, emocionais e sociais mas também aos processos de produção dessas percepções, significados, atitudes e ações que os envolvem, levando a discussão para novas e inesperadas direções (Hyde, Howlett, Brady & Drennan 2005; Morgan, 2001).

Os *focus grupos* têm sido reconhecidos como sendo espaços privilegiados para o alcance de concepções grupais no contexto das ciências sociais, sendo uma técnica utilizada há muitos anos. No entanto e em particular nas questões relacionadas com a investigação na área da saúde a sua utilização é relativamente recente¹⁸.

Também nas áreas de pesquisa em enfermagem, a técnica de *focus grupo* tem sido potencializada, embora ainda de forma pouca expressiva, uma vez que a maioria dos pesquisadores que a utilizaram, embora discutam o seu uso no contexto dos seus estudos (Gomes, Telles & Roballo, 2009; Oliveira, 2011; Ressel, 2008) poucos enaltecem a técnica em si como uma forma organizada, sistematizada e de estratégia metodológica nas pesquisas de enfermagem¹⁹.

No contexto dos projetos de promoção e da educação para a saúde, este método pode ser um meio eficaz para se chegar às significações, representações ou perspectivas dos indivíduos, que estão subjacentes ao desenvolvimento desses projetos. Este método pode ser particularmente eficaz na identificação de representações dos vários atores educativos na avaliação e implementação de projetos educativos no ambiente escolar.

Na área dos projetos de educação sexual, vários estudos têm utilizado o método dos *focus grupos*, nomeadamente na investigação das representações sociais de adolescentes acerca da educação sexual no contexto escolar (Souza, 2013), na avaliação na área da educação sexual (Holzner & Oetomo, 2004; Muturi, 2005; Roye & Hudson, 2003), entre outros.

Tal como acontece com os outros instrumentos de colheita de dados, a escolha da técnica no

¹⁸ Dias, 2009; Iervolino & Pelicioni, 2001; Kitzinger, 2000; Linhorst, 2002; Lobdell, Gilboa, Mendola & Hesse, 2005; Peterson-Sweeney, 2005.

¹⁹ Backes, Colomé, Erdmann & Lunardi, 2011; Dall'Agnol, 2009; Silva, Fernandes, Rodrigues, Teixeira & Silva, 2013; Iervolino & Pelicioni, 2001.

caso específico do *focus grupo*, deve acontecer posterior à definição do objeto, dos objetivos e do desenho metodológico a ser empregue na pesquisa.

Desse modo, as decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados, pois irão influenciar na composição do grupo, no número de elementos, na homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes.

O uso do *focus grupo* deve estar relacionado também com os pressupostos e premissas do pesquisador (Gondim, 2003; Lervolino & Pelicioni, 2001; Severo, Fonseca & Gomes, 2009).

A utilização da metodologia do *focus grupo* nesta investigação deveu-se portanto à essência do problema em estudo, tendo sido uma das motivações para a escolha deste método, o fato de se pretender recolher informações sobre a forma como os estudantes percebem as questões relacionados com o tema em estudo, conseguindo desta forma explorar as representações e as expectativas destes de acordo com as suas próprias perspectivas (Hoppe, Graham, Wilsdon, Wells, Nahom, & Morrison, 2004; perspectivas Zwane, Mngadi & Nxumalo, 2004).

O objetivo foi o de compreender, mais do que inferir, no sentido de se particularizar em vez de se generalizar. Era nosso propósito obter “*insights* sobre como os membros no grupo percebiam a problemática”, em vez de fazermos afirmações sobre a população (Krueger, 1994, como citado por Doody, Slevin & Taggart, 2012, p. 6).

Outro aspeto esteve relacionado com a circunstância de que a educação sexual é construída e vivenciada com base na combinação de elementos subjetivos individuais e estruturas sociais, económicas e culturais e as suas representações terem origem nos contextos de interação social (Hollander, 2004; Ribeiro, Pontes & Santos; 2012).

Assim, partindo do pressuposto de que as representações atribuídas na área da educação sexual e as expectativas face aos projetos educativos são ambas individuais, mas também coletivas, optamos por um método que proporcionasse um contexto para explorar e clarificar de que forma as opiniões individuais se relacionam com as perspectivas do grupo e de que forma o “coletivo” é representado não como um padrão fixo, mas como uma interação entre duas perspectivas (Dias, 2009), permitindo analisar o comportamento e o impacto do contexto sociocultural nesse comportamento (Frith, 2000; Robinson, 1999).

Para além do exposto outro aspeto importante é o fato das questões da sexualidade serem consideradas sensíveis (Farquhar, 1999; Hyde, Howlett, Brady & Drennan 2005; Oliveira, 2011), pelo que vários autores propõem que o *focus grupo* é um método adequado para

abordar tópicos sensíveis, uma vez que facilita um relacionamento espontâneo e natural entre os participantes, podendo conduzir a um momento de relações de relativa intimidade, permitindo aos participantes explorarem temas sensíveis e de libertar inibições que, de outra forma, eles não se sentiriam capazes de expressar (Dias, 2009; Kitzinger, 2000; Oliveira, 2011).

Deste modo consideramos que, a opção da realização da entrevista em *focus grupo*, pode atingir um nível reflexivo superior ao que a colheita de dados pela entrevista individual poderia oferecer, revelando dimensões de entendimento mais ricas, podemos examinar não somente o que os estudantes pensavam sobre a temática mas por que pensavam assim.

Com este método tentamos então melhor compreender as múltiplas condicionantes que contribuem para as representações e as expectativas que os estudantes têm do seu papel no desenvolvimento do projeto educativo na área da sexualidade, construídos num contexto de elementos sociais e culturais que caracterizam a realidade específica em que os indivíduos estão inseridos.

Sabendo que, a descrição da operacionalização do *focus grupo* nos trabalhos de investigação proporciona a evidência e uma maior transparência e credibilidade do mesmo, tentaremos sempre explicitar os critérios adotados na preparação e na operacionalização da técnica (Silva, Fernandes, Rodrigues, Teixeira & Silva, 2013). Estas informações foram-nos bastante úteis evitando-se que incorreções metodológicas prejudicassem a qualidade dos resultados do nosso estudo.

Foi também possível verificar que o uso da técnica nos possibilitou o exercício de uma postura crítica e dialética, na medida em que podemos promover o levantamento de um debate aberto sobre a nossa temática proporcionando a desconstrução e construção de conceitos.

a) Guião para trabalho com o *focus grupo*

A realização do *focus grupo* foi procedida de uma fase de pré-preparação dos tópicos a analisar e das questões a serem exploradas na discussão. O instrumento de recolha de dados foi testado pela realização de um pré-teste (realização de 7 entrevistas prévias) no sentido de

se aferir o guião da entrevista servindo também como complemento da fase exploratória.

Os temas a abordar no *focus grupo* foram então assim definidos à partida pelo entrevistador, sobre a forma de questões abertas, tendo por base um guião adaptável e orientador, que permitiu ao entrevistador manter o controlo no decurso de todo o processo (Krueger & Casey, 2009).

Para uma entrevista semi-estruturada, quatro ou cinco perguntas/ tópicos no guião, são provavelmente suficientes (Morgan 1997). Um bom guia deve permitir uma progressão natural de perguntas gerais para aquelas que são mais específicas (Stewart & Shamdasani 2007).

Aquando da elaboração do roteiro da nossa entrevista, asseguramo-nos que as questões fossem guiadas pela questão da nossa pesquisa, pelo objetivo do estudo e pelos dados a requerer (Redmond & Curtis, 2009).

Verificou-se uma flexibilidade na situação da entrevista, que se traduziu na liberdade do entrevistado, relativamente à ordem e à maneira como foi introduzindo as questões, esperando pelo contexto apropriado às mesmas (Krueger & Casey, 2009).

O entrevistador apenas interveio quando o entrevistado não abordou espontaneamente o que era suposto tratar, evitando grandes dispersões mas nunca “impedindo que as informações surgissem livremente” (Powney como citado por Lessard-Hébert, Goyette & Bountin, 1990, p. 65). A discussão não teve uma estruturação demasiado rígida, a dinâmica e as prioridades do grupo foram sempre atendidas, o que permitiu aprofundar e detalhar as questões de investigação (Kitzinger, 2000).

Neto (2002) diz-nos que o *focus grupo* não deve ser capaz de condicionar ou influenciar o delineamento dos objetos e objetivos do estudo, a técnica não é no entanto um elemento secundário da pesquisa mas não possui autonomia metodológica para dirigir ou definir a sua utilização.

O guião semiestruturado não teve como propósito impor uma estrutura rígida, mas constituir uma forma de contemplar a diversidade de aspetos que se pretendiam focar, dando um quadro referencial ao desenvolvimento da discussão e organizar a recolha de informação.

Vaughn, Schumm & Sinagub (1996) sugerem que as seguintes secções devem ser incluídas no guião da entrevista: “introdução; aquecimento; clarificação de termos; perguntas fáceis e não ameaçadoras; questões mais difíceis; resumo; verificação das opiniões dos participantes”

(fornecer aos membros uma oportunidade para verificar os seus sentimentos/ideias) e declarações finais” (p. 41).

A nossa abordagem tendo sido do tipo semiestruturada abrangeu uma série de perguntas e tópicos abertos que estimularam a discussão, e o pesquisador esteve livre para indagar as respostas e fazer perguntas específicas relacionadas com as respostas que não estavam planeadas (Redmond & Curtis, 2009).

2.5. Caracterização dos participantes

A seleção da instituição de ensino foi efetuada à priori pois nela existe implementado um projeto educativo na área da sexualidade.

A escola selecionada leciona no presente ano letivo, 1380 estudantes, 510 do ensino básico, 360 no secundário, 230 no Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ), 180 no programa Reativar e 100 no Ensino Recorrente. Ao nível dos recursos humanos conta com 148 docentes, 4 técnicos superiores, 14 assistentes técnicos e 45 assistentes operacionais.

Segundo Iervolino e Pelicioni (2001) o recrutamento dos participantes pode ser realizado através de indicações sucessivas de pessoas pertencentes à população alvo do estudo ou através de informantes-chave da comunidade em questão.

Com base nos objetivos do estudo apresentados e explicados pelo investigador, e na disponibilidade de horários (para não prejudicar o funcionamento das atividades letivas), o Presidente do Conselho Executivo efetuou a seleção das turmas. A escolha dos participantes de cada turma selecionada ficou à responsabilidade dos respetivos diretores de turma.

Redmond e Curtis (2009) dizem-nos que as características dos participantes do *focus grupo* devem ser decididos pelo propósito do estudo de investigação e geralmente consistem em fatores biográficos, tais como idade, sexo, nível educacional e conhecimento ou experiência com o tema sob investigação.

O recrutamento dos participantes ocorre em função do grupo social a ser estudado (Iervolino & Pelicioni, 2001) e estes são selecionados de forma intencional com base em critérios que

são relevantes para o tema a estudar (Krueger & Casey, 2009).

Para a seleção e organização do *focus grupo* é imprescindível ter claro os critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa, pois embora sendo uma seleção intencional, é necessário que exista pelo menos um ponto de semelhança entre os participantes (Gatti, 2005; Iervolino & Pelicioni, 2001; Ressel, Beck, Gualda, Hoffmann, Silva & Sehem, 2008) mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões divergentes. Segundo os mesmos autores esta *homogeneidade* da composição do grupo é considerada como um meio para facilitar o fluxo de conversas, visando garantir o clima confortável para a troca de experiências e impressões de caráter muitas vezes pessoal.

Os participantes homogêneos, em termos de características que interferem radicalmente na percepção do assunto em foco, permitem ainda que a análise das diferenças entre os grupos seja mais fácil, já que a busca de homogeneidade em algumas características pessoais não deve implicar na busca de homogeneidade da percepção do problema. Se assim fosse, o *focus grupo* perderia a sua riqueza fundamental, que é o contraste de diferentes perspectivas entre pessoas semelhantes (Redmond & Curtis, p. 34). A seleção dos participantes deve ser homóloga e não restritiva (Iervolino & Pelicioni, 2001).

A literatura destaca ainda que uma das decisões importantes a serem tomadas na pesquisa por *focus grupo* é se se deve ou não trabalhar com pessoas que já se conhecem. Grupos pré-existentes têm a vantagem de serem constituídos por indivíduos que estão, de uma forma ou de outra, ligados uns com os outros pela socialização existente (Kitzinger & Barbour, 1999 como citado por Oliveira, 2011, p. 3097).

Também na temática da sexualidade é em geral recomendada a constituição de grupos homogêneos no que diz respeito às características sociodemográficas (idade, gênero e nível socioeconômico) e em que os participantes já se conheçam, uma vez que podem ser facilitadoras da comunicação entre o grupo e ser benéficas no sentido em que a dinâmica de grupo emerge naturalmente, já que são nesses contextos que as ideias são formadas e as decisões tomadas (Kitzinger & Barbour, 1999). O nível de intimidade para a discussão de tópicos sensíveis é portanto facilitado pelas redes sociais preestabelecidas. (Farquhar, 1999; Hyde, Howlett, Brady & Drennan 2005; Kitzinger, 2000).

Os fatos acima referidos favoreceram a escolha dos nossos sujeitos, conforme quadro I, onde a paridade de ambos os sexos, a representatividade de uma turma por cada ano do 3º Ciclo, a

semelhança de idades, o conhecimento entre si de alguns dos elementos do grupo e a heterogeneidade na frequência da disciplina de educação para a saúde, foi salvaguardada.

No quadro seguinte apresentamos os dados relativos às características dos nossos informantes.

Quadro 1. Caracterização dos informantes do estudo

Informante	Idade	Sexo	Turma	Idade dos Pais	Profissão dos pais	Observações
I1	13	Feminino	8°X ²⁰	Pai - 45	Engenheiro químico	Inscrito na disciplina de EPS
				Mãe - 44	Técnica superior de recursos humanos	
I2	13	Masculino	8°X	Pai - 51	Operador de laboratório	Não inscrito na disciplina de EPS
				Mãe - 39	Cozinheira	
I3	12	Feminino	7°Y	Pai - 52	Professor	Não inscrito na disciplina de EPS
				Mãe - 42	Professor	
I4	14	Masculino	9°W	Pai - 56	Engenheiro	Inscrito na disciplina de EPS
				Mãe - 46	Contabilista	
I5	14	Feminino	9°W	Pai - 34	Eletricista	Inscrito na disciplina de EPS
				Mãe - 30	Consultora de marketing	

²⁰ Nomenclaturas (X,Y,W) das turmas não correspondem à realidade, a fim de manter o anonimato dos participantes.

Portanto os participantes do estudo foram 5 estudantes com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos de idade, de uma Escola, do 3º Ciclo do Concelho de Angra do Heroísmo – Ilha Terceira, a frequentarem o ensino regular, no ano letivo de 2014/2015, escolhidos por método intencional.

No trabalho desenvolvido no *focus grupo*, o facto de alguns dos elementos já se conhecerem (os que pertenciam à mesma turma) foi uma situação relevante, pois garantiu o nível de intimidade necessário para a discussão do tema da pesquisa e também contribuiu para o nível de homogeneidade do grupo. Homogeneidade no sentido da partilha de um fundo sociocultural muito similar.

Procurou-se assim criar um grupo onde os sujeitos foram capazes de testemunhar e descrever a sua experiência e expectativas em função da qualidade e quantidade de informação que poderia ser fornecida, obtendo-se, deste modo, dados valiosos e completos que enriqueceram o mais possível o estudo.

O tamanho de um grupo de foco depende do assunto, do quanto se sabe sobre ele e quão bem o moderador pode controlar a discussão em grupo (Krueger & Casey, 2009; Redmond & Curtis, 2009).

Existem variações sobre o tamanho ideal para o *focus grupo*. A literatura refere que na operacionalização do *focus grupo* este deve ser composto entre quatro a doze pessoas com tempo médio de noventa minutos.²¹

Assim, para permitir aos participantes partilharem as suas opiniões, fazerem as suas observações e se sentirem capazes de descrever suas experiências e dar um contributo eficaz para o grupo, o número de quatro a oito participantes será o ideal.

Segundo alguns autores quando o tema é do interesse dos participantes e estes se sentem envolvidos na discussão, como o foi neste estudo, é preferível constituir pequenos grupos pois grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias, a profundidade de expressão de cada participante, o aprofundamento no registo dos dados e a capacidade de controlo da discussão por parte do moderador²².

Barbour e Kitzinger (1999) salientam ainda que a representatividade estatística não é objetivo

²¹ Backes, Colomé., Erdmann & Lunardi, 2011; Beyea & Nicoll, 2000; Bedford & Burgess, 2001; Dall'Agnol, 1999; Morgan, 1998.

²² Gatti, 2005; Krueger & Casey, 2009; Morgan, 2001; Seal, Bogard & Ehrhardt, 1998.

deste método, sendo que a escolha do número de elementos não tem que ser exaustiva e depende fortemente das condições logísticas para a recolha e análise dos dados, tais como o tempo, os recursos humanos e técnicos.

Tal como em outras investigações qualitativas que optam pelo *focus grupo*, o interesse do nosso estudo não residiu na busca de generalizações, mas na exploração dos pontos de vista dos participantes acerca das representações do seu papel no desenvolvimento dos projetos de educação sexual e na obtenção de dados acerca do modo como estas opiniões são produzidas.

Pretendíamos estudar não a frequência com que determinada opinião ocorria mas, tratou-se sim, como já foi dito anteriormente, de utilizar o *focus grupo* no entendimento de como se formavam e se diferenciavam as perceções, opiniões e atitudes acerca de um fato.

Neste sentido a escolha inicial foi de 6 participantes, no entanto apenas 5 constituíram a nossa população informante, por não comparecimento de um elemento.

Pressupomos que as semelhanças e também as diferenças existentes entre os estudantes contribuíram para que a nossa amostra de informantes fosse homogénea mas com suficiente variação para a diversidade, qualidade e quantidade da informação recolhida.

2.6. Procedimentos de recolha de dados

Alguns aspetos devem ser tidos em relevo na condução e no desenvolvimento do método de *focus grupo*, relevantes para salvaguardar e potencializar a qualidade dos dados recolhidos (Côté-Arsenault, 2005).

No que respeita às questões mais práticas da utilização dos *focus grupos* a literatura é vasta²³ e os aspetos a considerar incluem desde a organização de recursos técnicos para a gravação das sessões; a seleção de um local adequado para a realização do grupo; a preparação do meio ambiente; a duração da entrevista; as questões a serem colocadas à seleção do moderador e ao papel deste.

²³ Backes, Colomé, Erdmann & Lunardi, 2011; Dias, 2009; Doody, Slevin & Taggart, 2013; Goldman & Shalmalz, 2001; Hollander, 2004; Hyde, Howlett, Brady & Drennan 2005; Iervolino & Pelicioni, 2001; Kidd & Parshall, 2000; Krueger & Casey, 2009; Morgan, 2001; Patton, 2002; Plummer-D'Amato, 2008; Warr, 2005, entre outros.

Acreditamos que o *focus grupo* constitui um processo complexo tendo em vista a sua dinamicidade, dialogicidade, capacidade de análise e síntese reflexiva dos envolvidos.

De seguida apresentamos as principais opções metodológicas no delineamento e na condução da recolha de dados, tendo como referência a pesquisa bibliográfica realizada.

Antes da realização do *focus grupo* houve um primeiro contato com os participantes, em contexto de sala de aula, onde foi efetuada uma apresentação do investigador/moderador, dos objetivos do estudo e um apelo à partilha de opiniões entre todos os estudantes de cada turma, no sentido de cada informante obter dados relevantes para expor no dia do *focus grupo*.

Segundo Morgan (2001) como citado por Iervolino e Pelicioni (2001, p.118) a melhor maneira de introduzir o que se espera daquele grupo, é, de forma franca, o moderador admitir que está lá para aprender. Só que este aprender deve ser colocado em termos de "entendimento incompleto" e não de total desconhecimento, o que obviamente poderá soar falso.

No dia da realização do *focus grupo* foi então realizada uma introdução onde foram apresentados alguns aspetos importantes para a organização da discussão e a participação de cada elemento do grupo, tais como o fato de não existirem respostas corretas ou erradas, o comprometimento com a investigação, o reforço da confidencialidade dos dados, o respeito pelas opiniões dos outros e da confidencialidade do grupo na informação partilhada.

Todos os elementos concordaram com estes aspetos e foi deixado em aberto a oportunidade dos mesmos, durante a discussão, de negociar ou equacionar outros pontos que considerassem importante no contexto da pesquisa.

O *focus grupo* foi realizado no dia 12 de dezembro de 2014, onde num processo dinâmico se tentou criar uma interação grupal que se configurou a parte integrante do método de colheita de dados, sendo esta uma das vantagens deste método (Kidd & Parshall, 2000; Warr, 2005).

O entrevistador tentou através da criação de um espaço interativo de discussão e de troca de experiências, alcançar uma conceção grupal sobre a temática em estudo, onde os participantes exploraram os seus pontos de vista, a partir das suas reflexões, usando o seu próprio vocabulário, criando respostas pertinentes à questão de investigação, (Fern, 2001; Krueger & Casey, 2009; Morgan, 2001).

Como nos diz Backes, Colomé., Erdmann & Lunardi (2011, p. 439) “o *focus grupo* representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenómeno, seja pela

possibilidade de se gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade”, onde o debate é estimulado entre os participantes, permitindo que estes, trabalhando como uma equipe, abordem de um modo crítico e construtivo, a temática em questão.

Estudos anteriores demonstram que a interação que se estabelece entre os participantes permite obter informação sobre os fatores sociais e culturais que influenciam o comportamento individual ²⁴.

A dinâmica de grupo pode proporcionar tomadas de consciência relativamente às experiências e crenças com elas relacionadas, permitindo que questões que não foram antecipadas pelo investigador sejam colocadas e com isso sejam ativadas respostas, que não aconteceriam se a discussão fosse apenas guiada pelas interpretações do investigador (Rich & Ginsburg, 1999).

A preparação do ambiente para a entrevista grupal é essencial e este deve ser propício à discussão e à recolha de dados (Plummer-D'Amato, 2008). Aspectos gerais, tais como o local, os equipamentos utilizados e o papel do pesquisador, precisam ser considerados no sentido de se criar um ambiente descontraído e confortável, que facilita um ambiente seguro para que todos os participantes estejam cientes do processo e do que se espera deles (Doody, Slevin & Taggart, 2013).

Foi então nossa preocupação que o ambiente do *focus grupo* fosse acolhedor, assegurando privacidade para facilitar o debate e o aprofundar das discussões. A sessão foi realizada numa sala de reuniões da instituição, era um local arejado, acessível, com luminosidade natural, com bastante espaço e silenciosa (fator importante para a obtenção da gravação).

O sucesso para a boa condução de um *focus grupo* começa no momento em que o primeiro participante entra na sala de discussão (Iervolino & Pelicioni, 2001), por isso recebemos cada participante de maneira simpática, aberta e próxima.

Foi posto à disposição bebidas e *snacks*, no sentido de se criar um ambiente agradável de espera, antes de a entrevista começar e quebrar os momentos de pausa durante a mesma.

A disposição dos participantes foi em círculo, sendo aquela que melhor promoveu a interação e a participação dos envolvidos.

Segundo Doody, Slevin & Taggart (2013) o espaço deve ser confortável, ter um tamanho adequado, não ser muito pequeno, para não ficar superlotado, nem muito grande, para que as vozes não ecoem, a temperatura deve ser amena e deve haver iluminação adequada.

²⁴ Dias, Matos & Gonçalves, 2002; Goldman & Shalmalz, 2001; Hollander, 2004; Krueger & Casey, 2009.

Dias (2009, p.166) diz-nos que “o local onde se desenvolve o *focus grupo* desse ser neutro face aos participantes, confortável e convidativo à participação ativa”, onde estes devem estar sentados para que todos se vejam, pois é a posição que favorece a interação de grupo (Backes, Colomé, Erdmann & Lunardi, 2011).

No início da sessão foi entregue a cada elemento do grupo, uma folha de autopreenchimento de informações básicas, para posterior caracterização e controle dos informantes da pesquisa (Morgan, 2001).

O papel do moderador no método de *focus grupo* é também muito importante, sendo necessário reconhecer o impacto que o investigador tem em todo o processo de recolha de informação (Côté-Arsenault, 2005; Kidd & Parshall, 2000).

O moderador tem o desafio de envolver os intervenientes para que estes se sintam suficientemente confortáveis para partilharem entre si o que pensam e sentem acerca de uma determinada temática (Dias, 2009).

Nas pesquisas em *focus grupo* o moderador deve de ser hábil em entrevistas e em gestão dinâmicas e em discussões em grupo. Este deverá criar condições de empatia e despertar a confiança dos intervenientes, ser um facilitador do processo, mantendo a atenção voltada para o pretendido, centrando o tema quando preciso, para obter as maiores quantidades e qualidade possíveis de informação (Doody, Slevin & Taggart, 2013).

Os *focus grupos* são eventos sociais que, geralmente são apreciados pelos seus participantes, especialmente se os membros do grupo estão interessados nos temas a serem discutidos. Esse é o caso quando os informantes da pesquisa são adolescentes e o tema de pesquisa é a sexualidade (Oliveira, 2011; Then, Rankin & Ali, 2014).

Embora a natureza interativa do *focus grupo* esteja justificada no seu objetivo, para tornar a participação dos informantes mais agradável do que em outros tipos de estudos, ainda é possível melhorar o seu prazer e o envolvimento destes com a pesquisa, se utilizadas estratégias que possam promover um ambiente de descontração (Oliveira, 2011; Silva, Fernandes, Rodrigues, Teixeira & Silva, 2013).

Neste sentido iniciou-se a sessão com um jogo, de promoção da apresentação dos participantes entre si em atividade “quebra-gelo”, numa espécie de "aquecimento", para promover uma dinâmica de grupo mais informal, interativa e facilitar a concentração nos temas a discutir.

Convidaram-se em seguida os participantes a envolverem-se na discussão, explicando e reforçando a importância dos seus contributos para o sucesso da investigação. Com um

ambiente desprovido de muita seriedade foi possível diminuir as barreiras entre estes e o moderador, eliminando muitas das atitudes defensivas que algumas questões pudessem colocar (Hyde, Howlett, Brady & Drennan 2005; Morse, 1994).

De acordo com Doody, Slevin e Taggart (2013) a discussão deve promover a interação, levando à manifestação de sentimentos dos participantes que deve ser examinada com alguma profundidade. O objetivo é promover uma discussão que é profunda e rica, ao invés de vaga e geral.

A discussão decorreu com uma certa naturalidade, por parte da maioria dos participantes, respeitando-se o ritmo e as motivações do grupo. No entanto a interação no grupo teve duas formas distintas de apresentação.

Por um lado, e como nos diz Morgan (2001) e Zwane (2004), o *focus grupo* facilitou a abertura e a partilha de experiências pessoais entre a maioria dos participantes, parecendo ao investigador, que os mesmos se sentiram mais confortáveis para expressar as suas opiniões no contexto de grupo do que em privado.

Também Kitzinger (2000) e Backes, Colomé, Erdmann e Lunardi (2011) referem que alguns participantes podem oferecer suporte na expressão de sentimentos ou experiências comuns e os mais extrovertidos também podem envolver os mais tímidos a partilharem as suas ideias.

Mas por outro lado, o contexto de grupo pareceu-nos que teve um efeito inibitório na contribuição individual de um participante, que se sentiu inibido ou constrangido, resultando numa restringida informação e silenciosa opinião, embora quando expressa era concordante com as da maioria do grupo. Segundo alguns autores (Backes, Colomé, Erdmann & Lunardi, 2011; Crossley, 2002; Kidd & Parshall, 2000) esta situação é uma das limitações prováveis, dada a natureza de exposição do método do *focus grupo*.

No entanto o moderador tentou sempre motivar o grupo à participação, identificando e aceitando os limites expressos (verbal ou não verbalmente), principalmente por este informante, mas também pelo restante grupo, visando garantir e respeitando a liberdade de cada participante para se expressarem sem criar bloqueios ou constrangimentos. O restante grupo, contudo não se mostrou afetado pela atitude deste interveniente.

Farquhar (1999) salienta que o estilo e a atitude do moderador em *focus grupos* com temas sensíveis é determinante, podendo este inclusive influenciar na qualidade da informação recolhida. Assim este deve ser treinado para não influenciar as diferentes opiniões, recebendo-as com naturalidade e sem entrar em conflito com as expectativas produzidas, e não deve marginalizar determinados tópicos considerados mais sensíveis (Dias, 2009).

Para salvaguardar este aspeto a discussão foi sempre mantida por vontade dos participantes e não do investigador e as questões foram formuladas de forma a não implicar diretamente nenhum participante, mas sem impedir que estes interviessem caso o pretendessem fazer.

Estivemos constantemente preocupados que a nossa participação pudesse inibir as manifestações dos informantes, no sentido de estabelecer limites não intencionais a estes, por isso houve sempre alguma tensão entre a nossa presença consciente dentro do grupo e quanto ela poderia ser revelada sem comprometer a dos participantes e a consequente produção de dados.

De acordo com Karger (1987) como citado por Redmond e Curtis (2009),

O melhor moderador tem qualidades discretas de camaleão, apela suavemente os participantes para o processo, encoraja-os habilmente a interagir uns com os outros para melhor sinergia, deixando fluir a discussão naturalmente, com um mínimo de intervenção; ouve abertamente e profundamente; costuma usar bem o silêncio; reproduz declarações dos intervenientes de uma forma que traz mais pensamentos e explicações refinadas; e permanece não autoritário e não julga. (p.65)

O moderador deve ter em nota o contexto pessoal em que os participantes descrevem as respostas, já que este contexto espelha os fatores pessoais que levam o indivíduo a descrever uma experiência de um determinado modo.

Como já referimos as pessoas não têm conhecimento das suas próprias perspetivas até que eles interagam com os outros, tentamos por isso durante a entrevista criar um ambiente que reunisse uma multiplicidade dessas perspetivas, atendendo às habilidades de moderação anteriormente referidas.

Fazer perguntas é uma habilidade, mas Fern (2001) considera a de ouvir de igual importância. Dependendo da finalidade da entrevista e do estilo do moderador, habilidades de escuta não-reflexivas ou reflexivas podem ser utilizadas.

A escuta não-reflexiva, de acordo com Fern (2001), é uma abordagem sem julgamentos que requer mínimas respostas físicas e psicológicas que não sejam reconhecimentos não-verbais para os participantes, como "mm-hmm" e acenando com a cabeça.

Respostas mínimas do moderador servem para incentivar os participantes a falar e a fazê-lo por mais tempo. Este tipo de escuta está de acordo com uma moderação não estruturada e empática, uma vez que incentiva todos a participar da discussão e pode descobrir respostas encobertas dentro do grupo, o que pode ser um dos objetivos dos *focus grupos* exploratórios.

Fern (2001) vê a escuta reflexiva como uma forma de conseguir que os participantes mais tímidos falem e é destinada a chegar ao coração de alguns dos problemas de comunicação: *os mal-entendidos*.

A escuta reflexiva tenta esclarecer a precisão do que está sendo dito, pelo que existem quatro tipos de respostas reflexivas para aumentar esta precisão: clarificar, parafrasear, espelhar os sentimentos e sumariar.

Na dinâmica grupal desenvolvida foram utilizadas em diferentes momentos e segundo as necessidades, os dois tipos de escutas no sentido de se potencializar as intervenções de cada elemento.

Um estilo mais “intervencionista” (Kitzinger 1994) foi usado para estimular a exploração contínua de determinados temas, sabendo que este poderia fornecer informações relevantes para a pesquisa. Em outras vezes foi necessário para se trazer simplesmente a discussão de volta ao tema que tinha sido enfaticamente discutido antes, mas de forma superficial.

O investigador foi capaz de ouvir ativamente, pegar nas indicações dos participantes e ser sensível ao que os membros do grupo consideraram importante (Doody, Slevin & Taggart, 2013).

Menos óbvio, mas de igual importância é a postura corporal do moderador, a linguagem não-verbal tais como o contato visual e as ligações gerenciadas no grupo Stewart, Shamdasani & Rook, 2007).

A tarefa do moderador é ouvir ativamente, pegar nas indicações que os participantes dizem ou parecem querer dizer e ser sensível ao que os participantes consideram importante. Um moderador deve falar o mínimo possível, mas uma vez que uma das principais funções do *focus grupo* é incentivar a interação, o moderador deverá utilizar competências para estimular uma visão que está provisoriamente lançada e sondar os participantes a expressarem mais concretamente os seus pontos de vista (Redmond & Curtis, 2009).

Durante o *focus grupo* esta foi talvez a tarefa mais dificultada, uma vez que a particularidade de linguagem característica dos elementos participantes (adolescentes) e dos membros do grupo se pronunciarem muitas vezes ao mesmo tempo, exigiu uma maior intervenção do moderador durante a mesma, para o esclarecimento das informações recolhidas. Tendo tido necessidade de, por várias vezes, retomar o assunto através da realização de um breve resumo do que tinha sido dito.

Ao intervir na interação do grupo, o moderador estava atento não só às reações dos participantes da sua intervenção mas também à reação destes às suas interpretações (Lesch & Kruger, 2005). Desta forma foi possível maximizar as interações entre os participantes, onde estes tentavam explicar as suas opiniões e posições, apontando as suas razões e apresentando - as aos outros numa exploração de argumentos pessoais.

Nas situações em que a interação estava a ser produtiva foi utilizado um estilo menos intervencionista.

Desde que os membros do grupo sigam os princípios de confidencialidade, os participantes da pesquisa sentem-se mais seguros quando se trata de revelar informações íntimas.

O caráter de compartilhamento da informação divulgada nas discussões em grupo atua como um fator de proteção, no sentido de que o que está sendo revelado resulta de um tipo de construção coletiva.

Oliveira (2011) diz-nos que no caso específico das investigações de temáticas sensíveis envolvendo informantes adolescentes, a grande vantagem do *focus grupo* é proporcionar um contexto de pesquisa que é menos dominado pelo adulto, que é o pesquisador, dando aos informantes a possibilidade de escolher quando e como participar no estudo.

Pesquisas sensíveis demandam talvez, mais sensibilidade por parte do pesquisador. Há a necessidade de um conhecimento constante das ligações e do impacto do processo de coleta de dados sobre os sentimentos do pesquisador e as vidas dos participantes da pesquisa Oliveira (2011, p. 3098).

Um desafio também muitas das vezes considerado importante é o de que o moderador tem de passar por todas as perguntas, o qual não aconteceu na entrevista realizada. Às vezes de forma não intencional os pesquisadores tendem a restringir a discussão, quebrando o diálogo ao fazerem sempre questões, presumindo que estas são importantes.

No entanto e tal como nos diz Redmond & Curtis (2009) e Doody, Slevin & Taggart (2013) a entrevista deve abordar o intervalo máximo de questões relevantes para o tópico e a discussão não deve ser restrita. A discussão deve incluir questões que o pesquisador já conhece mas também problemas que não foram previstos. O que é verdadeiramente importante e que aconteceu na nossa entrevista, é que a principal área de tópico foi coberta e que toda a gente, pelo menos, foi incentivada para discutir o assunto.

No entanto Westphal, Bogus e Faria (1996) alertam-nos que no decorrer da entrevista os tópicos a investigar não devem ser explicitamente expressos ao grupo em forma de questões, mas em forma de "dicas", de pequenos estímulos para explorar o assunto.

Deste modo a discussão forneceu dados específicos para o tema e transmitiu o mais detalhadamente possível as experiências dos participantes.

A literatura refere-nos que para conduta do *focus grupo* é necessário a presença de dois colaboradores, um para anotar os acontecimentos de maior interesse para a pesquisa (relator/moderador) e outro para auxiliar na observação da comunicação não-verbal

(observador), como forma de compreender os sentimentos dos participantes sobre os tópicos discutidos e eventualmente intervir na condução do grupo (Krueger & Casey, 2009).

Como o investigador foi também o moderador/observador, optamos pelo registo da entrevista em gravação formato vídeo, não só pela questão do recurso humano mas também para facilitar o registo da dinâmica grupal.

O tempo de cada reunião grupal depende da natureza do problema em pauta (Gatti, 2005) da complexidade do tema em análise e do número de questões a serem discutidas (Plummer-D'Amato, 2008).

Para medir o tempo necessário, o pesquisador pode estimar o tempo necessário para discutir cada questão a ser coberta e, se os membros do grupo já se conhecem, é necessário menos tempo para as apresentações.

Nogueira, Martins e Bogus (2004) e Gatti (2005) sugerem que cada *focus grupo* deve durar aproximadamente noventa minutos e não deve ultrapassar as três horas, para que a coleta de dados seja funcional, evitando o cansaço dos participantes e a manutenção do foco do problema para que a colheita de dados contenha informações suficientes para uma boa análise.

Em geral, para incentivar a discussão em profundidade de um tema, a maioria dos *focus grupos* dura cerca de duas horas (Redmond & Curtis, 2009).

Krueger e Casey (2009) alertam ainda que duas horas é o limite físico e psicológico para maioria das pessoas e que portanto os *focus grupo* não devem durar para além deste tempo.

O nosso *focus grupo* teve a duração de aproximadamente 80 minutos.

Segundo alguns autores no final da discussão existem também alguns procedimentos que foram tidos em consideração.

Em primeiro lugar, o moderador deve reiterar o propósito do *focus grupo* e resumir o que foi dito. Em segundo lugar, deve solicitar uma última questão, tais como, se foi tudo dito ou se ficou alguma coisa por dizer sobre o tópico em análise. Muitos autores vêm isto como uma questão importante que pode estimular alguns pontos de discussão adicionais, mas importantes.

Seguindo esta questão, o moderador agradece a participação dos elementos e põe termo ao processo (Morgan, 1997; Krueger & Casey 2009; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007).

Desta forma depois de realizado o acima descrito foram efetuados os agradecimentos e as despedidas. Os estudantes referiram que gostaram de participar na discussão e que foi engraçado, permanecendo um pouco mais dentro da sala a conversarem entre si de outros

assuntos e a terminarem os snacks e as bebidas que havíamos disposto.

a) Análise de documentos complementares à recolha de dados

Para um conhecimento mais profundo foram recolhidos e analisados documentos da instituição de ensino na qual a população alvo estava inserida, nomeadamente do PEE e do Projeto de EPS, mais especificamente o plano de atividades, que nos permitiu obter informações relevantes à consecução dos objetivos propostos.

Foi realizada também uma reunião com a coordenadora do projeto de EPS, no sentido de se esclarecerem algumas questões relativas ao planeamento do mesmo.

Da análise dos documentos e da reunião realizada realçamos que:

A disciplina de educação para a saúde é uma disciplina de frequência optativa, em que os estudantes ou optam por esta ou pela área curricular não disciplinar de Educação Moral e Religiosa.

A maioria dos estudantes está inscrita na área curricular de EPS. Não conseguimos no entanto apurar a percentagem.

As temáticas da sexualidade são maioritariamente desenvolvidas na disciplina de EPS, sendo que outras áreas de educação e promoção para a saúde são abordadas também na disciplina de cidadania, disciplina esta de caráter obrigatório.

A conceção do projeto de EPS é desenvolvimento por uma equipa de sete elementos, constituída por docentes, psicóloga, e assistentes operacionais.

No plano de atividades do referido projeto a temática da sexualidade consta como um objetivo: *Promover Saúde Afetivo Sexual e Reprodutiva*, e como uma área específica de intervenção: *Promoção da saúde e da literacia em saúde. Saúde Afetivo Sexual e Reprodutiva*.

Esta área de intervenção corresponde à área de intervenção específica em que se insere o objetivo preconizada na área de intervenção da *Promoção da Saúde em Contexto Escolar*, do

PRS, 2014-2016, no que respeita à *Saúde Individual e Coletiva*, à *Promoção de um Ambiente seguro* e à *Promoção de Saúde e de Literacia em Saúde*.

As ações propostas contemplam a dinamização de atividades que promovam a saúde sexual e reprodutiva, com uma abordagem mais focada na prevenção das doenças transmissíveis.

As atividades planeadas (estão omissas os tipos de estratégias e recursos a utilizar) podem ser desenvolvidas na disciplina de EPS de acordo com as necessidades identificadas ou por outros elementos da comunidade educativa que solicitem o apoio da equipa.

Os responsáveis pela operacionalização das atividades podem ser os elementos da equipa do projeto, os docentes de EPS, os parceiros²⁵ do projeto ou outros docentes interessados em dinamizarem as mesmas.

O Presidente do Conselho Executivo faz uma reunião de avaliação qualitativa no final de cada período letivo, com os delegados de turma. As informações recolhidas são divulgadas aos docentes e/ou à equipa de educação para saúde, se o Presidente achar pertinente. Segundo a coordenadora apenas se esta for criticamente negativa.

Nenhum estudante do 3ºCiclo é elemento constituinte dos órgãos de gestão da instituição, nem da associação de estudantes.

Não existe nenhum gabinete de saúde, e nenhum profissional de enfermagem nos quadros do pessoal.

2.7. Procedimentos de tratamento e análise de dados

A análise de dados na investigação qualitativa começa quando a colheita de dados se inicia. Os investigadores devem estar profundamente imersos nos dados, como que “residindo” com os mesmos.

A quantidade de dados colhidos e o modo como estes foram guardados pode facilitar a sua análise (Carpenter & Streubert, 2013).

²⁵ Estão omissas as entidades dos parceiros.

A reunião do grupo foi gravada em formato vídeo, pelo que no final da sessão não houve necessidade de se registarem muitas observações complementares. Toda a discussão gravada foi transcrita e usada como fonte de material para a análise de dados. Os dados foram analisados por meio de um processo contínuo e ocorreu simultaneamente com e imediatamente após a coleta de dados.

Para proceder à análise das opiniões dos estudantes acerca das suas representações e suas expectativas na construção dos projetos educativos na área da sexualidade na sua escola, utilizamos a análise de conteúdo.

Segundo Vala (2000), a análise de conteúdo é uma técnica que permite a “descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Para Fortin (2003, p.364), consiste numa “estratégia que serve para identificar um conjunto de características essenciais”.

Segundo Berelson (como citado por Vala, 2000, p. 59) a análise de conteúdo consiste numa técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicação e em que o primeiro objetivo é proceder à sua descrição objetiva, sistemática e até quantitativa”. No entanto, através desta descrição procura-se ir mais além e atingir, por um “processo inferencial”, as condições de produção das comunicações em análise.

A análise de conteúdo temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado.

Pode-se constatar que a análise de conteúdo, pelas suas características, adequa-se ao tratamento de dados qualitativos, obtidos através da entrevista por *focus grupo*.

Indo ao encontro do referido por Bardin (2009, p.43), “este tipo de análise valoriza grandemente qualquer pesquisa exploratória, em virtude de emergir tendencialmente para a descoberta”.

Tivemos em conta o que nos diz Bardin (2009) o investigador exprime-se com toda a sua ambivalência e organiza-se em função das suas estratégias cognitivas que organizam a edificação das suas representações e optámos pela análise de conteúdo por ser uma técnica de eleição para a investigação no âmbito das ciências sociais, já que permite uma análise fina das interpretações dos sujeitos e de muitas outras dimensões que requerem uma análise mais

minuciosa.

Através da interpretação da transcrição da entrevista apropriamo-nos das narrativas dos investigados e tivemos a possibilidade de abordar pormenorizadamente o seu universo, com um interesse focalizado no processo em detrimento do produto que possibilita assim uma análise indutiva dos dados, à medida que se analisaram as partes construí-se um quadro mais fechado e específico, sendo as perspectivas dos intervenientes de vital importância (Bogdan & Biklen, 1994).

Descreveremos de seguida o conjunto de procedimentos que visaram organizar os dados de modo que eles revelem, com a máxima objetividade e isenção possível, como o grupo em questão percebe e se relaciona com o foco do nosso estudo.

Segundo Bardin (2009) a análise divide-se em três etapas: “a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (p.121).

a) “a pré-análise”: é a fase de organização que tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento da pesquisa. Retomam-se as hipóteses e os objetivos iniciais da pesquisa, reformulando-os frente ao material coletado, e na elaboração de indicadores que orientam a interpretação final. Esta fase decompõe-se em três tarefas *leitura flutuante, constituição do corpus e reformulação de objetivos*

Assim após a transcrição do *focus grupo* (ver Apêndice A) e a visualização do vídeo fizemos uma leitura flutuante, depois de demarcado o universo constituímos o nosso *corpus*.

Segundo Bardin (2009, p. 96), “o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Posteriormente à constituição do *corpus* fizemos a codificação, sendo esta, um processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades (Bardin, 2009).

Esta etapa corresponde à etapa b) “Exploração do material”, que corresponde à operação de analisar o texto sistematicamente em função das categorias formadas anteriormente;

Esta etapa processou-se por recorte, agregação e enumeração de modo a esclarecer o analista acerca das características do texto.

Portanto realizamos um reajustamento ao nosso modelo de análise, que tínhamos realizado à

priori, particularizaremos mais á frente no próximo capítulo – Apresentação e discussão dos resultados.

Para se proceder à codificação, seleccionámos os dados de modo a agrupá-los em unidades de registo e de contexto.

A unidade de registo, segundo Bardin (2009) corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade para a base, visando a categorização e a contagem frequencial. É considerada por Vala (2000) como o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza, inserindo numa dada categoria.

No que se refere à natureza e dimensão da unidade de registo, esta pode ser muito diversificada.

Como unidade de registo foi considerado o recorte de nível semântico, ou seja, o tema. Quanto à unidade de contexto, esta permite apreender o significado exato da unidade de registo, tendo como objetivo esclarecer qualquer dúvida durante o processo de recorte e de agrupamento das unidades de registo. No que se refere ao recorte, este compreende a escolha das unidades, a enumeração, a escolha das regras de contagem, a classificação, a agregação assim como a escolha das categorias.

Segundo Bardin (2009, p.117), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdos) sob um título genérico”, agrupamento este efetuado em razão dos caracteres comuns deste elemento.

A categorização tem como primeiro objetivo fornecer por condensação uma representação simplificada dos dados brutos.

Para proceder a uma análise rigorosa e concisa do conteúdo da entrevista, tivemos por base as regras definidas por Bardin (2009) inerentes à elaboração de unidades de análise, bem como nas múltiplas revisões dos resultados que se vão atingindo:

- Exclusão mútua: uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria;
- Homogeneidade: um sistema de categorias deve referir se a um único tipo de análise, não devendo, portanto, misturar-se diversos critérios de classificação;
- Pertinência: um sistema de categorias deve ser adaptado ao material em análise e aos objetivos da investigação;

- Objetividade e fidelidade: não deve ser subjetivo tornando-a acessível de igual modo por qualquer investigador;
- Produtividade: deve oferecer a possibilidade de uma análise fértil, criadora de um discurso novo mas adequado e coerente com os dados.(p.147)

Ghiglione e Matalon (1992) acrescentam mais uma regra, considerando-a essencial na formulação das categorias, a qual denominam por exaustividade. Cada categoria deve abranger por completo o conjunto das unidades de sentidos, ou seja, todos os itens relevantes para o estudo presente no corpo documental.

A transcrição foi analisada em duas etapas - Codificação de dados e interpretação dos dados. Todas as menções de um determinado tema foram codificadas e produzidas em grupo.

As citações codificadas foram agrupadas em categorias, subcategorias e sub subcategorias, um procedimento orientado pelas questões de pesquisa.

Dessa operação resultaram dois quadros interpretativos em que a análise foi desenvolvida (ver Apêndice B).

No que contempla ao processo de codificação, este teve por base Vala (2000, p.117), sendo os codificadores em número de dois (Codificador um – Investigador; Codificador dois – Orientadores), no sentido de se verificar coerência inter-codificadores, salvaguardando, deste modo, a fidelidade deste processo.

Esta última etapa que será apresentada no capítulo seguinte, corresponde ao c) “Tratamento dos resultados, inferência e a interpretação”, em que os resultados brutos, ou seja, as categorias que serão utilizadas como unidades de análise são submetidas a operações simples ou complexas dependendo do caso, de maneira que permitam ressaltar as informações obtidas. São feitas as inferências e as interpretações previstas no quadro teórico e/ou sugeridas outras possibilidades teóricas.

2.8. Procedimentos éticos

A investigação científica é uma atividade humana que exige uma grande responsabilidade ética pelas características que lhe são inerentes. Estando associada à “procura da verdade, exige rigor, isenção, persistência e humildade” (Martins, 2008, p.62).

A nossa investigação não fugiu a estas exigências e requisitos, procuramos obedecer aos princípios universais da ética, nacionais e internacionalmente estabelecidos, tornando possível um desejo sólido da nossa investigação, do ponto de vista ético e moral e também uma postura profissional responsável.

Desde a seleção do problema até à análise dos dados, o investigador tem um longo caminho a percorrer, podendo ser de grande importância alguns aspetos: a competência; o respeito pela dignidade da pessoa humana e o sentido de responsabilidade (Queiroz, Meireles & Cunha, 2007, p.26).

Seja qual for a natureza do trabalho de investigação, os princípios éticos da autonomia, da beneficência, de não maleficência e da justiça, deverão ser respeitados e devem orientar todos os momentos dessa investigação (Grande, 2000).

Os procedimentos e princípios relativamente à postura ética do nosso trabalho, nomeadamente o consentimento informado, direitos de privacidade e confidencialidade, tiveram por base a Declaração de Helsínquia - *Princípios éticos para as pesquisas médicas em seres humanos* (2013) e os princípios éticos constantes fundamentais, presentes e descritos por Polit e Hungler (1995) do Relatório de Belmonte, que passamos a citar:

- Autodeterminação – cabe à pessoa deliberar livremente a sua participação no estudo a convite dos investigadores. No decorrer da pesquisa poderá abandonar em qualquer altura sem necessitar justificar-se e sem que dessa atitude advenha qualquer prejuízo ou penalidade.
- Intimidade – todas e quaisquer informações devem ser mantidas em sigilo cabendo ao investigador proteger o anonimato da pessoa ao longo do estudo. Este deverá ser o menos invasivo possível permitindo ao entrevistado deliberar sobre a profundidade da informação transmitida de forma a garantir a intimidade do próprio.
- Anonimato e confidencialidade – o entrevistador deverá garantir a inexistência de

qualquer identificação que relacione as respostas com os sujeitos. Os resultados devem ser apresentados de forma a aniquilar qualquer ligação entre os mesmos e os sujeitos do estudo.

- Tratamento justo e equitativo – direito de ser informado sobre a natureza o fim e a duração do estudo para o qual o sujeito aceitou participar assim como os métodos utilizados para o estudo.
- Isenção de exploração – o envolvimento em uma pesquisa não deve colocar os sujeitos em desvantagem, ou expostos a situações para as quais não foram preparados de forma explícita. (p. 295)

“Os participantes precisam ter segurança no sentido de que a sua participação ou a informação que eles possam oferecer ao pesquisador não venha a ser utilizada contra eles de alguma maneira” (Polit & Hungler, 1995, p. 295).

- Consentimento autorizado – “os sujeitos possuem informação adequada quanto à pesquisa, são capazes de compreender as informações, tendo o poder de deliberar, o que os capacita a decidir voluntariamente a sua participação na pesquisa ou ao invés recusarem a sua participação na mesma” (Polit & Hungler, 1995, p. 295).

Portanto foi elaborado um pedido de autorização de realização do estudo à instituição de ensino (Apêndice C), aos encarregados de educação e respectivos participantes para obtenção de consentimento livre e esclarecido (Apêndice D), salvaguardando os aspetos éticos considerados.

Aos entrevistados foi exposto a natureza do estudo e os objetivos da entrevista, pela explicação do estudo através de uma conversa e diálogo informal prévio, a partir do qual os mesmos puderam dar o seu consentimento informado escrito e no qual foram garantidos o anonimato, a confidencialidade dos dados, a participação voluntária no estudo e a autorização da gravação em vídeo.

Os sujeitos foram informados à priori, da importância da sua colaboração, da autenticidade da informação prestada e de que a qualquer momento poderiam desistir da sua participação.

Todos os elementos selecionados para o estudo aceitaram participar e obtivemos portanto o consentimento dos mesmos.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados traduzem as representações e as expectativas dos estudantes acerca dos projetos de educação sexual, no sentido de se perceber quais as implicações dessas considerações no desenvolvimento de projetos de educação sexual nas escolas.

As categorias criadas para a apresentação dos resultados resultaram da análise crítica da revisão da literatura sobre a temática em estudo e da adaptação do modelo de análise face aos temas abordados e discutidos no contexto do *focus grupo*.

Serão apresentadas estas duas dimensões (representações e expectativas), sendo que ambas possuem categorias constituintes no quadro de análise.

Em cada sub subcategoria serão apresentadas as unidades de registo e de contexto e assinalados os extratos mais significativos dos discursos de forma a ilustrar os significados atribuídos pelo grupo²⁶.

3.1. Quanto às representações dos estudantes acerca dos projetos de educação sexual

No que respeita à categoria A – **representações dos estudantes acerca dos projetos de ES**, foram estabelecidas cinco subcategorias, sendo que apenas a primeira subcategoria, **A.1 Avaliação dos projetos educativos**, foi definida à priori.

Sentimos necessidade de estabelecer à posteriori mais quatro subcategorias, (iguais às subcategorias da categoria B - *Expectativas dos estudantes acerca dos projetos de ES*), nomeadamente: **A.2. Necessidades;** **A.3. Estratégias educativas;** **A.4.**

²⁶ Na transcrição das unidades o texto apresentado entre aspas corresponde ao discurso dos informantes, em itálico corresponde às perguntas efetuadas pelo investigador, a negrito a sub categoria em análise e a sublinhado a sub subcategoria.

Envolvimento/Participação e **A.5. Finalidade**, com as respetivas sub subcategorias. Pela mesma razão foi incluída uma nova sub subcategoria, *A.3.3 Recursos*, na subcategoria **A3. Estratégias educativas**.

Da inexistência destas subcategorias/sub subcategorias, no modelo de análise previsto, imperou a necessidade de efetuarmos o referido ajustamento para que, por um lado as unidades de registo e de contexto, face às informações obtidas, fossem refletidas, garantindo as normas de validade do corpus de análise (mais concretamente a exaustividade) e por outro contribuir para o alcance dos objetivos do estudo.

Passemos então a apresentar os dados recolhidos (segundo o constante no quadro 2 do Apêndice 2).

Da subcategoria, **A.1 Avaliação dos projetos educativos** estabelecemos três sub subcategorias, nomeadamente *A.1.1.Importância atribuída*, *A.1.2. Utilidade potencial* e *A.1.3. Balanço crítico*.

Sub subcategoria *A.1.1. Importância atribuída*

Quando questionados sobre a importância das temáticas de ES, os estudantes referem que o conteúdo abordado não é novo e que já o tinham abordado antes:

“...eram coisas que a gente já sabia...”;
 “...já tínhamos dado aquilo no 6ºano...”.

Relativamente aos trabalhos de pesquisa em grupo, realizados em sala de aula, referem que apesar de ser uma forma interessante de abordarem a matéria requerem muito tempo para concluírem essa tarefa, não lhes atribuindo muita relevância e entusiasmo:

“...acho é uma boa maneira...é interessante...”;
 “...nós planeamos há mais de um mês cada pessoa recolher a informação e depois trazer, só que ainda não aconteceu mas vai acontecer...(riso)...daqui a uns meses...”.

Quando as temáticas são abordadas em forma de palestra e fora do contexto físico habitual, os estudantes apreciam que assim seja, não muito pela importância que lhe atribuem mas porque constitui uma forma de não irem para a aula:

“...e acho que não faz mal até gosto e perdemos tempo de aula (...) toda a gente gosta...”.

Demonstram no entanto um sentido de responsabilidade social/dever ético, pelo fato de se considerarem compelidos a ir, já que

“...é um bocado rude (...) a pessoa (...) veio aqui á escola para explicar, e a gente até fomos convidados para ir lá ouvir a palestra da pessoa, acho que isso seria mau não ir ouvir (...) acho que é uma obrigação mesmo ir ...”.

O grupo manifestou ainda que muitas das vezes vão à palestra, não porque querem mesmo, mas como uma obrigação atribuindo-lhe assim essa relevância:

“...se não formos apanhamos falta...”

Quando a temática da sexualidade é abordada pelos professores, os estudantes referem que o comportamento adotado é de diversão (talvez uma forma de expressarem o constrangimento, já que o tema não é abordado muitas vezes) retirando-lhe por isso a seriedade e importância devida:

“...sim a maioria dos alunos leva a brincar. O professor fala numa coisa e riem-se (...) nunca é um assunto que é levado a sério como devia ser como outro assunto qualquer ...”.

A temática da sexualidade é tida como um assunto mais natural e normal quanto mais vezes for abordada, originando uma postura mais ordeira por parte dos estudantes conferindo-lhe maior importância:

“...cada vez também de certa forma gera menos riso, na nossa turma foi muito pior no sexto ano, do que agora no nono ano (...) com o tempo isso torna-se mais normal, natural (...) e já não é novidade...”.

Sub subcategoria A.1.2. Utilidade potencial

Quando questionados sobre a utilidade do trabalho proposto pelo professor, os estudantes referem que o mesmo só tem proveito no sentido de dar resposta aos conteúdos da referida disciplina e constitui apenas uma forma de avaliação:

“...este aqui...não vai servir...é só mesmo para a cidadania...”;
“...praticamente para a gente sermos avaliados...”.

Os estudantes referem que a utilidade dos conteúdos, quando não é explicada pelo professor e garantida a sua importância concreta, é um fator à diminuição do seu empenho:

“...se a gente pergunta o que é que isso nos vai servir na vida, eles às vezes dizem só, é porque é importante (...) nós ficamos sem saber, então porque é que hei de me esforçar se isto não me vai servir para nada...”.

Sub subcategoria A.1.3. **Balanço crítico**

Os estudantes, quando questionados sobre a frequência com que realizam projetos/atividades com participação ativa e dinâmica, referem que não é habitual haver projetos desse tipo:

“É costume vocês fazerem esse tipo de projetos? ...não...”.

No que diz respeito aos projetos de educação para a saúde atualmente existentes e mais especificamente na temática da sexualidade, os estudantes referem, não terem conhecimento de ações envolvendo essas áreas:

“...acho que não há muitos projetos em relação a esse tema (...) não sei se costuma haver algum projeto relacionado com isso ...”;
“...eu estou cá há pouco tempo não sei...de educação para a saúde há sempre. Acho eu...”;
*“...É raro...é raro...”;**“...eu nunca vi nenhum panfleto sobre alguma coisa relacionada com esse tema...por exemplo...”;*
“...não há sexualidade...nenhuma...”.

Acrescentam ainda que os professores não abordam essas temáticas por constrangimento:

“os professores tentam evitar esse assunto porque acaba por ser constrangedor...”.

De referir que quando questionados diretamente sobre o que representam os projetos na área da sexualidade, os estudantes não obtiveram opinião formada:

“...não tenho uma ideia do que possa ser, mas...não sei... (silêncio)”; *“...não tenho educação para a saúde (...) Mas nunca abordas-te esse tema [sexualidade] noutras áreas? Não.!”*

No que diz respeito às representações dos estudantes da **Avaliação dos projetos educativos** relativos à sexualidade, constata-se que os mesmos não têm muitas experiências que possam subsidiar as suas significações, uma vez que estes acontecem muito poucas vezes e/ou pontualmente ou se existem eles não têm conhecimento.

Do Balanço crítico que os estudantes realizaram ressalta a ideia de que a Importância atribuída aos projetos que ocorrem é proporcional: 1) à quantidade de vezes que os mesmos acontecem. São momentos que acontecem com pouca frequência e os professores sentem constrangimento em abordar essas temáticas e por isso causam diversão e gozo entre a turma, retirando-lhes importância e seriedade devida; 2) aos conteúdos abordados. Não lhes trazem

nada de novo, pois já foram abordados em outros momentos reduzindo a importância que estes têm nos estudantes; 3) às estratégias utilizadas. Quase sempre as mesmas, pouco interativas e desinteressantes, diminuindo o seu empenho na realização e participação nas mesmas atividades, sendo por isso também pouco importantes; 4) à Utilidade potencial, os projetos pelo formato que adquirem no seu desenvolvimento só são úteis no sentido de servirem apenas para os estudantes serem avaliados, já que a utilidade dos conteúdos não é explicada aos estudantes nem a sua aplicabilidade na vida cotidiana.

Os professores sentem-se constrangidos em abordar esses assuntos e quando são explorados apresentam uma postura demasiadamente séria, o que resulta num ambiente constrangedor apesar de os estudantes acreditarem e desejarem que a temática fosse mais natural e idêntica a todas as outras.

Os estudantes do nosso estudo vão ao encontro da realidade portuguesa, destacada por vários autores, que reflete os vários interesses e necessidades manifestadas pelos jovens, os quais gostariam de abordar as várias temáticas relativas às diferentes dimensões da sexualidade, com uma abordagem mais holística, intensa e aberta na discussão da sexualidade com aspetos intrapessoais do desenvolvimento humano²⁷.

A opinião dos estudantes vai ao encontro do estudo de Batanete e Lopes (2012) quando nos referem que a educação sexual na escola deverá ser uma ação conjunta de professores e pais.

O fato dos estudantes referirem que os projetos acontecem em poucos momentos leva-nos a inferir que a obrigatoriedade da ES enquanto disciplina não está a ser cumprida na sua totalidade, tal como nos diz o estudo Batanete e Lopes (2012) e a legislação relacionada com esta temática.

Os professores, em geral, não implementam as ES de forma coordenada e transversal, já que os estudantes não revelaram que estes tivessem desenvolvido em profundidade os conteúdos de ES nas disciplinas que lecionam e sentem-se ainda constrangidos em trabalhar essas temáticas, o que contraria o espírito das linhas orientadoras (ME&MS, 2000) e as recomendações do GTES (GTES, 2005, 2007a, 2007b), que priorizam a formação na área da ES e que propõem que a ES seja (também) implementada através de uma dinâmica transversal

²⁷ Dias, 2009; HBSC/OMS, 2010, 2014; Pontes, 2010; Ribeiro, 2011; Sousa, Soares & Vilar, 2007; Santos, 2009; Vieira, 2009.

às várias disciplinas.

Por conseguinte, destaca-se a importância da formação específica e complementar na área e sugere-se que os centros de formação de professores continuem a dinamizá-la.

Quanto à utilidade dos conteúdos dizem-nos que pelo fato de estes serem abordados de uma forma muito teórica e não explicativa (por exemplo do seu uso na prática e na vida real) só têm utilidade a curto prazo e servem apenas para dar resposta aos momentos de avaliação.

A sexualidade enquanto área da saúde não deveria ser reduzida a uma visão mecanicista e biológica, mas também deveriam ser enaltecidos o carácter fenomenológico, holístico e cultural de um conceito abrangente de saúde, como tem vindo a ser apresentado e proposto pela literatura (Sánchez,1990;Vaz,1996;Frade,1996) pelas recomendações legislativas, pelas diretrizes dos programas do ME & MS (2000) e da UNESCO (2009) e SIECUS (2004), tais como a perceção de competência e participação na vida social a sensação de pertença e apoio do grupo social, com uma importância grandemente atribuída ao papel das relações interpessoais (desenvolvimento de capacidades individuais).

A palestra representa para os estudantes um projeto educativo por si só. Dizem-nos que esta é-lhes importante apenas porque é uma forma de não terem a aula no formato habitual e não pelos conteúdos ou formato que esta adota (já que normalmente é pouco atrativa e útil).

Dizem-nos que as maiorias das vezes só vão às palestras, não porque querem mesmo, mas, porque se não estiverem presentes apanham falta e pelo sentido de respeito para com o palestrante (que normalmente é uma pessoa exterior à escola).

Parece-nos portanto que é também a opinião dos estudantes que a educação para a saúde enquanto prática, que poderá implicar a mudança individual, cultural e social, deve ser centrada na problematização do cotidiano, na valorização das suas experiências individuais mas também enquanto pertencentes a um grupo, e de uma leitura contextualizada das diferentes realidades (Alves & Aerts, 2011).

As representações dos estudantes e a nossa análise aos documentos educativos da escola (PEE e projeto educação para a saúde) possibilitaram constatar que, apesar da inclusão da prática de educação para a saúde e particularmente da educação afetivo sexual, no projeto educativo da escola, da existência de um professor coordenador de educação para a saúde e da existência de parcerias (práticas que vão ao encontro das recomendações ministeriais da Lei 60/2009 e

respetivas portarias regulamentares), existe ainda uma necessidade de se priorizar a formação complementar específica no âmbito da sexualidade, nomeadamente com o aprofundar dos conteúdos abordados, uma melhor implementação e divulgação do gabinete de apoio ao aluno (constituído por uma equipa interdisciplinar) e uma descrição das atividades desenvolvidas pelas entidades parceiras (ambas as situações omissas nos mesmos documentos).

Da subcategoria **A.2. Necessidades**, estabelecemos duas sub subcategorias: *A.2.1. Conteúdo/temáticas abordadas* e *A.2.2. Objetivos*.

Sub subcategoria A.2.1. Conteúdo/temáticas abordadas

Quanto aos conteúdos e temáticas abordadas os estudantes referem que quando realizam trabalhos de pesquisa nas várias disciplinas estes são na maioria pouco interessantes sendo que se fossem mais ao encontro dos seus interesses teriam mais prazer no seu desenvolvimento:

“...os que a gente tem sobre as matérias são sempre...chatos (...) com temas desinteressantes...”.

No entanto salientam que, quando escolhem a sub temática a abordar e não o tema principal, o trabalho nem sempre se torna apetecível ou se realiza, uma vez que

“...sempre somos mais livres mas também não é assim tanto (...) estamos a fazer agora um trabalho (...) os professores deram-nos vários subtemas para nós escolhermos (...) cada grupo escolheu o seu...mas agora acho que não estão a gostar muito...”;

“...há sempre alguém que diz que não gosta daquele tema e não quer fazer e por isso nunca se faz...”

No que respeita às temáticas lecionadas nas disciplinas de cidadania, educação para a saúde e ciências os estudantes dizem que as mesmas variam consoante a área académica específica de cada professor:

“...depende do professor que calha. Se é o diretor de turma. Como o nosso é uma professora de história, estamos a tratar mais da história da ilha e...de coisas assim...Como a deles é a de físico-química ela optou mais o seu tema... o tema que ela se sente mais à vontade...”;

“...eu abordava nas aulas de ciências mas eram só em aulas de substituição com a professora...”.

Os estudantes referem que os conteúdos que abordaram, mais especificamente direcionados

para a área da sexualidade, foram nas disciplinas de ciências e na maioria já são do seu conhecimento, sendo que se tornam por um lado aborrecidos e por outro fáceis de reter a informação:

“...é sempre aquilo que já falamos...e então nós ficamos...oh sim nós já sabemos isso...”;
 “...era mesmo só (...) o que a gente já sabia...”;
 “...é não é muito interessante...” “...é chato...”
 “...eram fáceis não era muito difícil...”;

Revelam que as temáticas abordadas foram pouco exploradas e maioritariamente direcionadas para a fisiologia do sistema reprodutor, DST's e métodos contraceptivos:

“ (...) eles deram...tivemos a falar sobre a contraceção, métodos de contraceção (...). doenças (...) eram os órgãos genitais (...)”;
 “dava os prós e os contras, sobre as consequências e os benefícios, mostravam um pouco de cada lado, o que é que acontecia e o que é que não ia acontecer e coisas do género...”;
 “(...) e mesmo a parte psicológica e isso assim até...mas por alto (...) foi mais em geral não foi muito aprofundado...”.

Sub subcategoria A.2.2. *Objetivos*

Não foi identificada nenhuma unidade de registo para esta sub subcategoria.

No que respeita às representações dos estudantes acerca dos projetos de ES, face às **Necessidades**, estes associam a Temática da sexualidade maioritariamente à disciplina de Ciências, já que também é nestas que eles normalmente experienciam o seu desenvolvimento. Acrescentam ainda que mesmo nestas disciplinas a temática da sexualidade é falada poucas vezes e com pouca profundidade.

Os Conteúdos abordados são direcionados para a fisiologia do sistema reprodutor, doenças sexualmente transmitidas e métodos contraceptivos, que lhes parecem sempre desinteressantes pois já são do seu conhecimento.

Constata-se que os conteúdos abordados estão relacionados com as alterações e desenvolvimento do corpo ao longo da vida e os modos de evitar doenças de transmissão sexual e situações de gravidez indesejada, tais como as orientações presentes no PRS, nas diretivas regionais legislativas e vão também ao encontro do defendido por vários autores (Sánchez, 1990; Frade, 1996; Vaz, 1996).

No entanto a educação sexual requer-se numa abrangente e interativa, proporcionada através

de uma pedagogia flexível que lhes permita compreenderem as mudanças que enfrentam no que respeita aos seus corpos, relacionamentos e sexualidades (Mason, 2010)

Tal como refere Allen (2008) parece-nos que estes projetos são elaborados tendo por base a percepção que os adultos têm das necessidades dos estudantes, o que nem sempre coincide com as reais necessidades destes.

Nas unidades curriculares de EPS e Cidadania dizem-nos que normalmente os conteúdos trabalhados são de acordo com a área académica de cada professor que leciona nas mesmas, sendo que a sexualidade tem pouca representatividade e as temáticas são trabalhadas de forma descontinua ou num curto prazo.

No que respeita à carga horária nos projetos, permanece a dúvida se a ES, enquanto atividade de educação para a saúde considerada prioritária para a Região, é realmente trabalhada tendo em conta os mínimos (10% do total das ações) previstos nas diretrizes do PRS. Parece-nos, pelos relatos dos estudantes, que a ES apenas se apresenta pontualmente e não, por exemplo, distribuída em sessões ao longo do ano com sessões mais curtas e espaçadas, que permitiriam aos estudantes aprenderem melhor e a praticar as competências com maior êxito na promoção de comportamentos e atitudes saudáveis.

Parece-nos também importante haver uma retificação ao projeto curricular de turma no que diz respeito à adaptação do currículo às necessidades efetivas destes estudantes e uma revisão à gestão dos tempos curriculares, tal como sugerido pelo HBSC (2010).

Tal como refere a literatura sugerimos programas mais longos com maior impacto na eficácia dos mesmos já que os curtos não parecem induzir qualquer efeito (Robin et al., 2004; Walcott, et al., 2008, como citado por Ribeiro, Pontes e Santos, 2013).

Tal como o defendido pela UNESCO (2009) sugerimos que os programas aplicados, sejam a longo prazo, por exemplo incluindo 12 ou mais sessões que durem, pelo menos, 30 minutos. Só assim provocarão um efeito positivo nos comportamentos sexuais dos estudantes.

Ou seja, uma planificação de longo termo e sem um programa definido no tempo seria favorável ao alcance do objetivo essencial da promoção da saúde, a escolha de comportamentos de saúde mais saudáveis por parte dos estudantes.

Parece-nos que esta situação nos chama a atenção a dois efeitos viciosos, a falta de continuidade e sustentabilidade das ações e a carência de uma agenda própria, robusta,

consistente e de caráter científico, que poderia impedir que as políticas dos projetos andassem sempre atrasados e de forma intermitente atrás das problemáticas, tal como nos alerta o estudo da HBSC (2010).

Da subcategoria **A.3. Estratégias educativas**, estabelecemos duas sub subcategorias, *A.3.1. Grau de diretividade das estratégias*; *A.3.2 Participativas/Não participativas* e *A.3.3. Recursos*, respetivamente.

Sub sub categoria A.3.1. *Grau de diretividade das estratégias*

Quanto ao grau de diretividade das estratégias educativas os estudantes referem que este depende do professor e o fato das estratégias estarem na sua maioria pré definidas torna-se aborrecido e não lhes desperta interesse:

“...isso depende um bocado do professor também...”;
 “...mas eles dizem logo têm que fazer um trabalho sobre (...),“(...)nas aulas temos que estar sempre fixados num tema...que é o tema (...) que o professor quer, que o professor está a dar naquele momento...por isso é sempre diferente...”;
 “...os professores às vezes dizem, ah vocês querem falar de quê e assim, mas acabamos sempre por fazer o que eles querem...”;
 “...com os professores temos sempre que manter aquele tema. E depois começa a tornar-se enfadonho...”.

Referem por isso nem sempre existir flexibilidade suficiente, para os fazer sentir mais seguros e livres no desenvolvimento das atividades, como quando isso é possível, fazendo o que realmente lhes provoca prazer:

“...nunca fazem coisas que nós queremos pesquisar...”;
 “(...) quando somos nós a abordar os temas e o professor (...) dá uma liberdade dentro do tema é sempre mais interessante porque vamos para a área, que nos sentimos mais seguros ou gostamos mais por isso é sempre melhor quando já há alguma segurança no tema (...) ...temos mais liberdade...”;
 “...Se começarmos a fugir do assunto, o professor diz, parem, parem, que temos que voltar à aula...ou alguma coisa do género...”.

Foi referido que a existência de algumas regras, que não são negociadas, no desenvolvimento das atividades educativas direcionadas apenas para os estudantes cria, por vezes, sentimentos de desigualdade e inferioridade, na relação destes com os professores:

“ (...) a nossa professora (...) começou logo com regras e disse que era proibido beber água (...) só ela é que podia beber água, e nós perguntámos porquê e a justificação dela foi, porque eu é que mando e aí nos ficamos um bocado...queremos uma explicação...”;

“...a relação entre o professor e o aluno não devia ser entre patrão e trabalhador, devia ser uma relação melhor...”;

Defendem então que não apenas os professores deveriam ter direitos mas também os próprios estudantes:

“(...) devia de haver uma hierarquia mas não tanto, não com uma discrepância tanto grande, com regras, não iguais mas parecidas (...) não é só o professor que deve de ter o direito...”.

Sub subcategoria A.3.2. *Participativas/Não participativas*

Os estudantes referem que existem algumas atividades em que estes podem escolher participar, sobretudo nas desenvolvidas em grupo (campanhas, palestras, debates em sala de aula, trabalhos de pesquisa em grupo):

“...Sim em trabalhos de grupo...”, “(...) não é a turma toda, foram selecionadas algumas pessoas...”;

“...foi a professora que perguntou quem é que queria participar...”;

“...os professores dão...dentro de um tema dão vários subtemas relacionados e depois escolhemos o que nos agrada mais...”;

“...nunca me voluntariei para os trabalhos...”;

“...nós costumamos fazer isso todos os dias quando aparece um caso e exemplo diferente...”;

“*Vão expor* “...na escola e fora da escola...”, “...Vai ser tipo uma campanha?...sim”.

Quando questionados de como se sentem quando participam nas atividades por escolha própria, o grupo é unanime a dizer que, quando assim acontece, gostam mais e sentem-se mais felizes e têm mais interesse em participar e conseqüentemente tornam-se mais dedicados:

“(...) quando nós nos oferecemos voluntariamente é sempre diferente, porque quando vamos voluntariamente, vamos porque gostamos (...)”;

“sinto-me feliz (...) porque faço coisas de que gosto (...) bem”;

“...eu sinto-me bem porque foi uma coisa voluntária porque queremos...querendo vamos estar mais empenhados...se nos obrigarem a fazer alguma coisa (...) achamos que não tem assim tanto interesse em ir...”;

“(...) se fazemos aquilo é porque gostamos do que estamos a fazer se não gostamos, paramos ou vamos depois à procura da coisa que gostemos mais...”.

Quando os estudantes têm oportunidade participar nas atividades (escolhendo por exemplo a estratégia de trabalho) de expressarem as suas opiniões e de realizarem atividades dinâmicas (tipo debate em sala aula, preparação de campanhas, escolha do subtema a pesquisar), representa para estes um momento de serem mais livres, de terem mais vontade, mais empenho e mais entusiasmo, já que trabalham também de uma forma mais divertida e interessante:

“...sentimo-nos mais livres...”;
 “...mais empolgados, entusiasmados...”;
 “...é uma coisa diferente...é mais...engraçado, mais entusiasmante...”;
 “...é melhor trabalhar assim porque assim não é tão...desinteressante (...) é mais interessante...e a pessoa tem vontade de estar lá e de interagir com as pessoas e assim...”.

Pelo contrário, quando as estratégias educativas passam unicamente pelo método expositivo do professor, os estudantes referem que perdem o interesse:

“...uma pessoa só estar a falar...nós depois chega a uma altura que nos perdemos e assim e não é só em palestras mesmo nas aulas...perde-se o interesse (...) a professora só fala...”.

Sub subcategoria A.3.3. *Recursos*

Quanto aos diversos recursos pedagógicos utilizados (palestras, trabalhos pesquisa em grupo, trabalhos sociais/campanhas, jogos/concursos, apresentações de power point, debate em sala de aula, cartazes, conversa entre pares, recompensas) os informantes revelam extensas apreciações, tendo em consideração o que para os mesmos o seu uso representa.

Passemos então a referir, segundo o tipo de recurso, os que tiveram maior presença entre o grupo.

Apesar de existirem diferentes atividades e estratégias adotadas pelos docentes, os estudantes dizem-nos que na maioria das vezes estes não são muito diferentes do habitual e consequentemente não lhes despertam o interesse:

“...porque todos os anos há coisas que se têm que falar, por exemplo de educação para a saúde e isso assim, e depois os professores fazem sempre a mesma coisa, nunca mudam (...) é desinteressante...”;
 “...por isso é que se torna desinteressante...”

No que diz respeito aos trabalhos de grupo, o fato de serem na sua maioria de pesquisa em sala de aula, revelam-se pouco eficazes. Há um menor controlo por parte do professor e, talvez por isso, o nível de empenho que depositam nos mesmos traduz-se no copiar os conteúdos pesquisados, sendo que o fariam de forma mais rápida e mais eficaz em casa.

“...a gente quase sempre faz copy-paste do trabalho e tá feito...”;
 “...então os professores como não estão a ver cada pessoa...nós ficamos...só ali (...) nós não estamos a fazer nada porque os professores quando não estão a olhar para nós...por isso não tem muita eficácia...(riso) esse tipo de trabalho (...) isso é daqueles trabalhos que se conseguem fazer em casa rápido...”.

Este tipo de atitude e formas de trabalho acontecem muitas vezes e na maioria das disciplinas:

”...é em todas as disciplinas (riso) (...) faz copy e cola e passa o trabalho....e depois tem que ser...é assim sempre...na maioria das vezes...se não o é em quase todas as vezes...”.

Nas aulas em que realizam atividades de grupo referem que assim é mais empolgante, mais divertido e produtivo:

“...é divertido....“...mas sim é fixe...”;
 “...é mais empolgante...”, “...com os amigos começámos a falar numa coisa e acabámos a falar noutra completamente diferente (...) vai-se sempre desenvolvendo mais temas...”.

No entanto dizem que a relação entre os elementos do grupo pode tornar-se conflituosa, sendo que estes desacordos são potencializados quando o tema do trabalho é desinteressante:

“...quer-se dizer, quando se se dá bem com a pessoa...hum...pode-se tornar divertido...”, “...há sempre aqueles que não querem fazer nada, e depois ficam “bue” de chatos e tal...”;
 “...não é dizer que é chato mas...começamo-nos a chatear e uma pessoa começa a brigar...”.

As palestras enquanto atividade pedagógica são um recurso utilizado em alguns momentos, no entanto os estudantes são bastantes críticos quanto a este tipo de estratégia, uma vez que a maior parte das vezes são dirigidas a grandes grupos de alunos (várias turmas ao mesmo tempo) não existindo por isso muita interação entre os mesmos e o palestrante:

“...é secante...são sempre....”, “...é só uma pessoa a falar sozinha basicamente nunca há interação...(.) com o público (...) só que quando é muita gente, quando é mais que quatro turmas, já não se consegue, não há aquela concentração nem consegue haver tanta interação com o público...”, “...ela não consegue dar um pouco de atenção a todos para que fique tudo satisfeito...”;

São em locais com pouco espaço físico para os estudantes se sentirem confortáveis, satisfeitos e atentos e nem sempre abordam temáticas atraentes, embora por vezes no final se tornem úteis:

“...o anfiteatro estava cheio, até lá atrás (...) as pessoas falavam e quem estava atrás, não fazia (...) só dizia piadas uns aos outros e era a maneira que a gente se entretinha...”;
 “... o problema também das palestras é que é mesmo o facto de as pessoas estarem muito a falar (...) ninguém estava a prestar atenção...”;
 “...até podem ser interessantes e podemos estar a gostar mas é muito difícil nos concentrarmos, porque há muito barulho e há muita gente e depois há sempre alguma coisa que nos incomoda (...)”;
 “...às vezes não gostamos do tema...por isso...achamos que não tem assim tanto interesse em ir...”;
 “...mas é sempre bom ouvir...”;

Quando as palestras são com menos gente e com palestrantes que desenvolvem mais interação com os alunos e os estimulam a prestarem atenção e a usarem estratégias educativas mais dinâmicas (por exemplo o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação).

“...eram só duas turmas (...) havia muito mais interação e isso era muito mais interessante...”;

“...a gente por acaso estava a prestar atenção, porque a maneira como ele falava era cativante (...) muito expressivo (...) de repente fazia uma pergunta (...) eram perguntas muito difíceis de propósito (...) às vezes ele fazia piadas (...) era engraçado a maneira como ele apresentava (...);

“...ele dizia só escrevam só o nome disto, disto e disto e vai ver ao Google isso tem tudo. Por acaso eu gosto disso assim...”;

“...nós ainda por cima tínhamos que estar a tirar (...) apontamentos...”;

Referem que assim gostam mais, que é muito mais interessante e consideram-nas como palestras exemplares, já que são diferentes do padrão a que estão habituados:

“...eu acho que não custou tanto como se fosse uma palestra normal...”;

“...é muito giro mas isso é porque não estamos habituados a essa interação...”.

Os estudantes apontam, como uma falha que lhes prejudica o desenvolvimento dos seus trabalhos de pesquisa, o fato dos recursos informáticos e a literatura disponíveis na instituição não lhes proporcionarem as informações que necessitam, quer por não funcionarem quer pela sua inexistência:

“...nas aulas há sempre problemas com os computadores e assim (...) é difícil encontrar informação, porque na escola não tem net (...);

”...nem todos os livros [têm as informações necessárias] (...) e não há muita coisa (...) nos livros e enciclopédias e assim...é mais geral...”.

Quanto ao uso de cartazes, estes nem sempre se tornam num recurso eficaz já que nem sempre são desenvolvidos para terem um formato apelativo:

“...há uns tempos puseram uns cartazes (...) era um texto grande, então as pessoas passavam por ali e viam que era um texto grande e não queriam ler”;

(...) às vezes o que eles fazem não é muito eficaz (...) depende da maneira como isso é trabalhado ...”.

Os estudantes referem que a temática da sexualidade é abordada pelos docentes de uma forma demasiadamente séria, fazendo com que o ambiente se torne constrangedor para este e de divertimento para os estudantes, quando na verdade deveria ser uma área idêntica a qualquer outra já que entre pares o assunto é tratado com maior naturalidade:

“...normalmente falamos nisso e até é na boa, quando chega a parte de um professor é que falar é que tudo se torna, e mesmo essa seriedade, é isso, o fato daquilo parecer tão sério é que torna aquilo ser menos sério (...) por isso é que dá aquele ar de constrangimento, e as pessoas riem-se...”;

“(...) mas quando é entre a gente nós falamos até isso normalmente... (...) Entre amigos a gente fala na boa daquilo como se fosse uma coisa normal (...) e é uma coisa normal...”.

De outros recursos usados, os estudantes referem ainda jogos, reforço positivo, alguns materiais de apoio, nomeadamente folhetos informativos, imagens em PowerPoint e objetos autênticos (métodos contracetivos).

As suas experiências revelam que nem todos estes recursos se revelaram úteis ao desenvolvimento de estratégias educativas mais dinâmicas e interessantes, quer pela desistência do professor no seu uso (jogos) e por conseguinte não prosseguir com a temática (talvez pela inexperiência no seu uso) quer pelo recurso em si (panfleto) não ter poder suficiente para atingir o objetivo pretendido:

“...a minha professora tentou fazer um jogo sobre isso, mas não resultou porque ela era muito desorganizada (...) as ideias não estavam organizadas e por isso correu mesmo mal...não conseguimos fazer aquele jogo. Ela é que se confundia nem era a gente...(riso),(...) não demos mais essa matéria...”;
“...A minha era um jogo (...) uma espécie de cartas que ela é que tinha feito mas não deu...não resultou ela desistiu nem sequer acabamos o jogo...”;
“...uma senhora foi-nos lá dar-nos...folhas com informações [sexualidade]...mas foi só isso...”.

No entanto o recurso a objetos da vida real e verdadeiros (por exemplo métodos contracetivos) revelou-se uma estratégia que desperta mais interesse nos estudantes e provoca um melhor entendimento da temática na prática.

“(...) nós estamos a dar agora em ciências os métodos contracetivos, já estava a tornar-se um bocado repetitivo, até que, o professor mostrou-nos os métodos contracetivos e toda a gente prestou muito mais atenção (...) nas imagens parecia que era tipo deste tamanho ... mas na verdade era pequenino, percebemos melhor (...) percebemos muito mais e mesmo na teórica às vezes não percebemos tão bem ...”;
“...Ter a noção do que é o objeto (...) é uma forma mais cativante, mais interessante...”.

O uso do reforço positivo enquanto estratégia educativa motiva-os ao envolvimento e empenho nas mesmas atividades:

“...as recompensas dão sempre jeito, porque anima sempre mais as pessoas. Como a espécie de um concurso...”, “...mas mesmo que não seja um concurso, motiva sempre as pessoas (...) por exemplo a nossa professora de matemática dá um chocolate a quem tiver 100...”.

Os estudantes, embora não explorando a sua importância enquanto recurso, revelaram que as temáticas são por vezes abordadas por outros profissionais (parcerias), sendo também por isso um recurso utilizado:

“...uma senhora foi lá falar sobre esse assunto de diversas coisas relacionadas sobre esse assunto (...)”.

Quanto às representações dos estudantes face às **Estratégias educativas** dos projetos educativos, eles são da opinião de que a Diretividade destas delimita o seu nível de envolvimento pois já foi definido à partida pela proposta efetuada pelo professor ou pelas regras impostas por este, acabando por fazerem aquilo, segundo eles, que os professores querem eles façam.

No que respeita às estratégias educativas serem do tipo Participativas/Não participativas, os estudantes referem-nos que a maioria das metodologias utilizadas não permitem a sua participação. Estando o tipo de estratégia utilizada diretamente relacionada com a participação ou não dos estudantes.

Assim e no que respeita aos Recursos enquanto estratégias educativas os estudantes referem-nos que os projetos com metodologias bem executadas, adequadas e mais práticas, com exemplificações reais e com recompensas significativas motivam os mesmos a envolverem-se e a participarem nas mesmas metodologias.

Em relação aos trabalhos de pesquisa (em grupo ou individual) os estudantes referem que apesar destas estratégias educativas serem sempre mais divertidas, mais empolgantes, mais interessantes porque são desenvolvidas entre pares, normalmente são pouco eficazes.

O contexto em que estas ocorrem, sala de aula com pouco controlo por parte do professor, poucos recursos de apoio à pesquisa (computadores que funcionam mal e sem internet e livros com poucas informações), traduz-se no reduzido investimento e dedicação por parte dos estudantes no seu desenvolvimento.

As palestras, na maioria das vezes são sempre com muito público (resultando na distração de quem assiste), adotam num formato pouco apelativo, interativo e/ou dinâmico e as temáticas são desinteressantes e abordadas apenas em método expositivo.

Assim os estudantes quando desenvolvem atividades em grupos mais pequenos (em contexto sala de aula ou outros); quando os moderadores/professores/palestrantes se servem de estratégias mais interativas e dinâmicas (por exemplo o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, métodos exemplificativos e práticos, concursos, jogos, debates, elaboração de cartazes, exposição de filmes; quando é permitida uma liberdade de escolha (por exemplo da

temática principal e da estratégia de trabalho) sentem-se com mais vontade de comparecer, com mais entusiasmo em participarem ativamente na execução e desenvolvimento dos projetos pois desta forma tornam-se mais interessantes.

Parece-nos também que existe o desenvolvimento de parcerias que vão ao encontro das recomendações legislativas, do Ministério da Saúde e Educação, dos programas de saúde escolar e das organizações nacionais e internacionais (GRRAA; ME; MS; Kirby *et al.*, 2006; WHO, 2010; Vaz, 2006).

O estabelecimento desses acordos e a visita de especialistas externos à escola como, por exemplo os profissionais da saúde, pode ser uma das múltiplas estratégias possíveis para implementar a pluridisciplinaridade.

No entanto este estabelecimento deve ser bem estruturado não só com uma formação dos parceiros antes de eles poderem contribuir efetivamente para uma ES de alta qualidade (WHO, 2010), como também com uma organização em prol das necessidades dos estudantes e a estes individualmente e holisticamente direcionados.

Da subcategoria **A.4. Envolvimento/Participação** estabelecemos três sub subcategorias, *A.4.1 Na planificação; A.4.2 Na execução e A.4.3 Na avaliação.*

Sub subcategoria A.4.1. *Na planificação*

Quanto à participação na planificação dos projetos, os estudantes referem algumas experiências com diferentes configurações e propostas de envolvimento.

Por um lado a maior parte das atividades que assistem, nem sempre são por vontade ou escolha própria, e às vezes não têm conhecimento antecipado e previsto da sua realização.

“...ah olá, eu estou aqui para vos mostrar esta informação e pronto... nós somos obrigados a ir às palestras...nós chegámos à sala e...olha hoje vamos ter uma palestra não sei quê (...) nem sequer somos abordados antes... nem sequer estamos à espera, e depois...olha uma palestra!..”.

Por outro lado, mas apenas experienciado por duas estudantes, são envolvidos de forma ativa e entusiasmante na planificação e preparação da atividade, podendo escolher com liberdade o tipo de trabalho a desenvolver e ter a oportunidade de manifestarem as suas opiniões e

sugestões:

“...ela pergunta quem é que quer ficar com isto (...) somos nós que escolhemos (...) somos muito mais entusiasmados ...”;
 “...estamos a organizar a palestra. estamos a planear esse projeto (...) cada um faz o seu trabalho e de vez em quando reunimos para juntar as ideias...”;
 “...uma das nossas colegas...propôs que ajudássemos a proteção dos animais...”.

Quando participam na opção de escolha, quer (por exemplo) na temática a abordar ou na atividade a desenvolver, por vezes o seu nível de envolvimento está antecipadamente configurado e limitado pela proposta efetuada.

“...foi-nos proposto...pela professora de cidadania...”;
 “...foi-nos sorteado um vegetal...no nosso caso escolhemos a abóbora...”;
 “...mas não escolheram o tema principal...”;

As suas vontades e participações individuais apenas se concretizam se as opiniões forem unânimes na turma:

“...nunca é mesmo o que nós pedimos...”;
 “...nesse tipo de situação ou vai todos ou não vai ninguém...”, “...como é em grupo todos têm que concordar não pode ser só a nossa opinião, por isso...”;
 “...muitas vezes nós propomos uma coisa...mas como é muita gente a propor não dá, e acabamos a fazer aquilo que os professores querem que nós façamos...”.

Sub subcategoria A.4.2. Na execução

Questionados sobre o tipo de envolvimento que desenvolveram nos projetos experienciados, os estudantes revelam algumas situações em que participaram na sua execução, nomeadamente apresentação de uma palestra, apresentação de trabalhos para os colegas e outras pessoas, elaboração de cartazes, aulas práticas e colocar dúvidas em palestras:

“(...) vamos fazer a apresentação, a abertura da palestra (...)”;
 “*Apresentam em turma?*...costuma ser no PowerPoint....a turma esclarece dúvidas...e...mais nada...”;
 “(...) e acho que depois também vamos apresentar às creches...”;
 “...a gente depois vai apresentar...acho que também vamos cozinhar uma receita com ela nas cozinhas lá de baixo...”;
 “...fazer cartazes e coisas assim do género...”;
 “...em quase todas ponho dúvidas. Elas têm sempre um espaço no fim...”.

Durante o desenvolvimento das atividades é referido que embora considerem que o professor os tome mais a sério do que os amigos, é com estes que eles preferem expressar as suas opiniões (por exemplo em atividades que envolvem discussão) já que entre amigos sentem-se mais à vontade e o caráter de formalidade é menor. O seu envolvimento na execução das

atividades deste tipo é por esta razão também menos evidenciada:

“...com os amigos [em vez do professor] porque nos sentimos mais á vontade...” com um amigo a situação é divertida mas falar rir e a brincar com um professor a gente tem que estar sérios...”;

“...mas com o professor já temos que dar mais uma justificação, e o professor sempre vai se lembrar e sim ele vai cumprir mais a sério quando estamos a falar com o professor do que com um amigo (...)”;

“...acho que na escola ah como é com os professores a opinião talvez seja levada mais a sério...”;

Os estudantes referem ainda que o desenvolvimento de algumas atividades, nomeadamente na exploração de algumas temáticas em trabalhos de grupo, apesar de por vezes até ser apreciado, nem sempre se mostra funcional, já que tendem a dispersar-se do objetivo:

“...eu gosto disso...é muito engraçado (...) a conversa está num lado e depois já está no outro de uma forma tão estranha, eu acho engraçado ...”;

“...com os amigos não dá muito resultado, porque as conversas levam sempre para outros caminhos, nunca conseguimos ficar sempre muito tempo num tema (...) depois o tema vai-se sempre dispersando...”.

Quando questionados se nas aulas se envolvem e se participam na execução das mesmas, eles respondem que não é uma prática comum, já que mesmo quando lhes é dada essa oportunidade, como por exemplo de manifestarem as suas opiniões ou de trazerem materiais para exporem na aula, os mesmos não são utilizados e as opiniões tidas em conta:

“...estávamos para ver um vídeo mas não chegamos a ver porque eu é que tinha aquele vídeo e não encontrei...e depois a professora não se quis dar ao trabalho de ver, por isso...”;

“...costumam discutir as ideias, fazer debates para exporem as vossas opiniões? Não...”;

“...A minha professora também tentou fazer isso [debate] só que também não deu quando nós dizíamos outra opinião ela dizia que estávamos erradas...(riso)... que isso não era dessa maneira...”.

Quando questionados sobre o seu papel na execução dos projetos os estudantes apenas referiram e no caso específico das palestras o colocar dúvidas para obterem mais informação:

“...saber expor dúvidas à pessoa que está a dar a palestra para tentar ter mais informação do que aquela que ela já forneceu...”

Da subcategoria A.4.3. Na avaliação

Quanto à participação e ao envolvimento dos estudantes na avaliação dos projetos educativos, os mesmos referem que é raro os professores lhes darem a oportunidade de expressarem as suas opiniões quanto a isso:

“...muito poucos professores que fazem isso (...) só uma professora é que perguntava

(...) e não era sempre (...);

“...já estão há muitos anos a ensinar e depois já têm o seu sistema de ensino todo feito não vão alterar porque um aluno quer, diz que daquela maneira é melhor...”;

“...esta escola é formada (...) por professores muito novos e então eles têm muito isso muito formado e já tem como deve ser...”.

Quando o contrário acontece e expressam as suas opiniões e sugestões, estas não são valorizadas já que não têm repercussões na planificação ou na execução das atividades seguintes:

“...É raro...” “...aqui os professores não costumam fazer muito isso...” [valorizar a avaliação dos estudantes];

“...e mesmo que ela pergunte (...) e que alguém dê a sua sugestão depois nunca se vê grande coisa...” “*essa sugestão é tida em conta?* Não, muitas vezes não”;

“...raramente porque (...) as aulas que ela dá, para ela já são boas e ela faz aquilo da maneira que pensa (...) que acha que está certo ...”;

“...às vezes temos medo que ela vá pensar de maneira diferente, que o que estamos a dizer é que tá mal...”.

“ (...)a minha professora (...) perguntava como é e que as aulas podiam ser mais interessantes e ninguém dizia quase nada...”;

“(...) toda a gente dava a ideia de ir mais ao quadro e a professora dizia (..) se for toda a gente ao quadro perdemos muito tempo e não se dá a matéria, por isso raramente íamos ao quadro. E ficou sempre assim, todo o ano (...) e nunca deu nada...”.

Questionados, de como se sentiam quando isso acontecia, os estudantes foram unânimes em dizerem que se sentiam desvalorizados, ignorados e insatisfeitos. Pelo contrário, quando valorizados, é compensador e muito bom:

“...sentimo-nos (...) um bocado... ignorados, insatisfeitos (...) parece que não nos dão muito valor que a escola...que a nossa opinião (...) não é em conta (...) não conta para nada...”;

“...quando é valorizado? ah isso é gratificante...”, “... é mesmo bom.”; “...é muito bom...”.

Acrescentam ainda que quando esta opinião é coletiva é mais sensato ocorrer a mudança no professor do que neles próprios:

“...*acham que a vossa participação podia mudar isso?* [opinião ser tida em consideração]...Pois eu acho que sim (...) só da gente não ia fazer a diferença, no meio de tanta gente cá da escola, mas se cada um desse a sua opinião mas se se fizesse uma votação ou assim do género (...) nós somos a escola e até formamos a maioria ...”

“...(...) por exemplo se eu achar que o professor não está a dar uma matéria da forma correta, não é só a minha opinião que vai fazer a diferença, tem que ser a opinião de mais pessoas...”

“...é mais fácil um professor mudar do que os alunos mudarem de opinião. É mais fácil um mudar do que 20 ou a turma inteira mudar...”;

No que diz respeito ao **Envolvimento/Participação** dos estudantes nos projetos educativos, parece-nos que o grau de envolvimento dos mesmos nos programas é variável, quer no desenvolvimento das políticas e dos programas, quer no desenvolvimento de partes do

programa de ES, quer ainda no apoiar as atividades do mesmo. Mesma situação verificada pela IPPF (2010).

Quanto às suas participações Na planificação dos projetos os estudantes referem que a maior parte das vezes não são informados previamente da ocorrência destes, não participando efetivamente na sua planificação.

Para isso estes deveriam ser chamados a envolverem-se efetivamente na planificação dos projetos. Só assim se atinge e se consegue um estímulo da aprendizagem ativo bem como uma eficácia do objetivo final dos projetos, no que respeita ao desenvolvimento potencial do desenho de currículo e das atividades a desenvolver e individualizados às necessidades dos estudantes.

No entanto quando participaram na planificação de uma atividade (palestra e campanha solidária) ou tiveram a oportunidade de negociar previamente a temática e/ou estratégia educativa a desenvolver, demonstram sentirem-se úteis, ficando mais satisfeitos e realizados.

Parece-nos que pelo fato de acontecerem em tão poucos momentos, estes fatores de sucesso dos projetos nem sempre são tidos como essenciais. Tal como Kirby, Laris e Roller (2006) realçam a importância do envolvimento dos jovens na planificação dos projetos de educação sexual é fundamental.

Quanto à participação dos estudantes Na execução e desenvolvimento das atividades dos projetos, costuma figurar-se, na sua maioria, nas apresentações de trabalhos aos colegas em contexto de sala de aula e a retirarem dúvidas das matérias, realçam ainda que a sua participação na execução das atividades não é muito comum.

Quando se torna possível, normalmente acaba por não ser total e satisfatoriamente realizado, já que por exemplo quando expõem as suas ideias não são aceites como verdades ou quando lhes é proporcionado trazerem recursos para a sala de aula (situação que raramente acontece), acabam por não serem utilizados.

Estas ideias vão ao encontro do estudo HBSC (2010, 2014), que nos diz que os jovens tendem a considerar que os professores os acham menos capazes e identificam também a mesma fragilidade na relação destes com a escola. Consideramos por isso, neste caso também, necessária uma revisão às estratégias e práticas atuais de ensino-aprendizagem, bem como da relação educador-estudante.

Algumas vezes têm oportunidade de elaborarem cartazes e de realizar debates de ideias em sala de aula. Nas atividades que envolvem discussão e partilha de ideias dizem sentirem-se mais à vontade (particularmente no que diz respeito à temática da sexualidade) com os seus amigos do que com uma pessoa adulta, apesar de no geral sentirem que o professor os leve mais a sério.

Foi manifestado pelos estudantes do nosso estudo, tal como nos últimos anos tem sido demonstrado no estudo HBSC (2010, 2014) o desejo de participação e um envolvimento destes no apoio à implementação dos projetos na sua escola, o fato de estarem mais à vontade para falarem de sexualidade com os colegas do que com os professores e o acharam que as matérias são aborrecidas.

A educação pelos pares parece-nos que poderia constituir também uma estratégia a explorar melhor, no desenvolvimento dos projetos, já que os estudantes partilham da mesma opinião. De fato a participação dos jovens aqui refletida induz eficácia ao processo educativo, pela forma especial que os líderes de pares têm em incitar formas de pensar e de comportamentos dos outros (ME, MS, APF & CAN, 2000; Dias, 2004).

O foco do problema aqui parece-nos que pode estar no fato de não ser dada a oportunidade aos estudantes de desenvolverem ativamente e em conjunto com o professor as atividades, criando sentimentos de inferioridade e desigualdade, na relação destes com os educadores. O que poderá levar a uma diminuição da sua autoestima, capacidade de negociação e desigualdade nos comportamentos, que poderá também prejudicar o desenvolvimento e a formação de relações pessoais não discriminatórias, positivas, de respeito pelo outro e com responsabilidade individual.

Portanto parece-nos que a comunidade dos estudantes deverá ser mais envolvida no desenvolvimento e implementação de programas de educação sexual, para que se respeitem a multiplicidade de valores e as crenças da mesma.

Na avaliação o envolvimento dos estudantes é escasso uma vez que são poucas as oportunidades que têm em manifestarem as suas opiniões e quando o fazem normalmente não são tomadas em consideração face às alterações propostas.

Referem ainda que a opinião tem que ser coletiva para que ocorra a mudança e é mais sensato esta ocorrer pela parte do educador do que deles próprios.

Esta situação transmite aos estudantes sentimentos de desvalorização e desacreditação. Sentem-se ignorados e insatisfeitos uma vez que as suas opiniões e sugestões não produzem mudanças. Pelo contrário quando valorizadas, os estudantes manifestam vincadamente e expressivamente sentimentos de alegria, gratificação.

O processo de compartilhamento de decisões que afetam a vida destes estudantes e da comunidade em que estão inseridos seria o meio pelo qual eles participariam exercendo os seus direitos de cidadania, de participação democrática e genuína, tal como defendido por Hart (1992) e Simovska (2006).

Além de importantes grupos alvos que os estudantes constituem, deveriam ser compreendidos também como parceiros principais no desenvolvimento de qualquer projeto educativo (Costa, 2007; Hart, 1997; Jensen, 1997; Simovska, 2012; Vilaça, 2007; WHO, 2010).

Parece-nos que, o fato dos estudantes não participarem no processo de avaliação dos projetos, ficam por desenvolver as suas competências de ação, não só durante a fase de desenvolvimento, mas também, na fase de investigação dos problemas a que respeita a quarta dimensão defendida por Vilaça (2007). Poderem participar numa mobilização coletiva na produção de autoconsciencialização necessária às mudanças e aos ganhos ao nível das competências de comunicação, de interação social e de responsabilização seriam melhorias a implementar.

Da sub categoria **A5. Finalidade** estabelecemos quatro sub subcategorias: *A.5.1. Capacidade cognitiva*; *A.5.2. Capacidade Social*; *A.5.3. Capacidade afetiva/emocional* e *A.5.4. Capacidade interpessoal/comunicacional*.

Sub subcategoria A.5.1. *Capacidade cognitiva*

Quando questionados sobre o seu papel nos projetos educativos, os estudantes referem que é a de obterem e apreenderem a informação transmitida:

“...reter informação...”, “...e também depois saber usá-la...”

Quando as temáticas são abordadas de forma descontínua o processo de retenção da informação é dificultado:

“...eu tinha ciências uma vez ao mês ou uma coisa assim e depois o professor abordava no próximo mês a gente já não se lembrava...por isso a gente nunca retinha a informação quase nenhuma...”

Quando as atividades são desenvolvidas sob estratégias dinâmicas, participativas e divertidas o conhecimento é melhor adquirido e apreendido:

“...acho que aprendemos melhor (...) porque decoramos, memorizamos e percebemos melhor dessa maneira”;

“...porque é empolgante e prestamos mais atenção ao que estamos a fazer e temos mais cuidado com aquilo...”;

“...é melhor aplicá-lo, a gente depois consegue aplicá-lo melhor...”;

“...até porque fica, a gente está a aprender a matéria e está a aprender a matéria de uma maneira divertida...”;

“...e depois ao estar-se a aplicar naquilo torna-se mais fácil saber aquela matéria...”.

Quando têm a responsabilidade pela organização das atividades, desenvolvem uma maior capacidade cognitiva já que têm que preservar a informação necessária ao seu desenvolvimento:

“...nós depois é que temos que reter a informação...”.

Sub subcategoria A.5.2. Capacidade social

Os estudantes revelaram que o desenvolvimento de campanhas de solidariedade e da organização de outras atividades (palestras) é um contributo para o desenvolvimento das suas habilidades sociais, já que lhes provoca prazer, poderem contribuir para o bem-estar social e envolverem-se na organização das ações:

“...o meu diretor de turma costuma trabalhar todos os anos com instituições (...) para depois podermos ajudar (...) aquilo é engraçado...” (...) ajudar pessoas que precisam e assim...”.

Sub subcategoria A.5.3. Capacidade afetiva/emocional

A participação e envolvimento dos estudantes no desenvolvimento dos projetos proporcionam-lhes no final dos mesmos sentimentos gratificantes e prazerosos:

“...E sentimos que estamos a ajudar pessoas (...) é fixe...”;

“...o trabalho assim é gratificante, tipo fazer aquilo e depois ver aquilo a acontecer. O trabalho que várias pessoas fizeram...”.

Sub subcategoria A.5.4. Capacidade interpessoal/comunicacional

Quando participam no desenvolvimento de projetos ativos os estudantes revelam que isso lhes permite aumentarem as suas habilidades comunicacionais, organizacionais e relacionais, promove-lhes o sentido da responsabilidade e de cooperação. Contribuindo e reforçando as suas relações interpessoais, nomeadamente entre pares e também entre pessoas diferentes:

“...trabalhamos com os nossos amigos...por isso são sempre mais à vontade do que trabalhar com uma pessoa que nós não conhecemos...”;
“...é fixe porque temos interação com os amigos e isso, porque estamos lá com os nossos amigos e conhecemos pessoas novas...”;
“...pesquisar para ajudar o projeto (...) para desenvolver mais o projeto (...) para o projeto ficar...mais completo...”
“...sentimos uma responsabilidade boa entre nós...”;
“...isso também ajuda na competitividade ao conseguir-se esforçar e aplicar naquilo para poder ganhar...”.

Quanto questionados sobre a **Finalidade** dos projetos educativos, os estudantes revelam que a principal utilidade destes projetos é receberem a informação para depois saber usá-la, aumentando portanto as suas Capacidades cognitivas. Destacam também esta função como sendo o seu principal papel, enquanto elemento participativo, no desenvolvimento dos projetos.

Esta visão parece-nos que lhes é transmitida também porque os próprios conteúdos da ES abordados visam maioritariamente o desenvolvimento e a aprendizagem de conhecimentos. Deixando assim de parte a promoção de competências pessoais de interação, participação e análise crítica, que levam ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos fundamentais que caracterizam o papel do “*empowerment*”.

Os estudantes dizem-nos que as temáticas quando desenvolvidas sob estratégias dinâmicas, divertidas e em que eles participam ativamente a informação trabalhada é melhor apreendida, já que decoram, memorizam e aprendem melhor e consequentemente aplicam-se mais, tornando a aprendizagem cognitiva mais empolgante.

O conhecimento não é então em si o mais importante. Para que hajam mudanças é necessário que os contextos e as capacidades pessoais sejam tidos em consideração, para que os estudantes se assim o desejarem serem capazes de participar ativamente na adoção de estilos de vida saudáveis.

O fato de partilharem também da responsabilidade no planeamento, execução e avaliação das

atividades, permite-lhes desenvolverem Capacidades sociais, Capacidades afetivas/emocionais e Capacidades interpessoais/comunicacionais, nomeadamente de interajuda, cooperação, organização, comunicação, que advêm de novas e diferentes experiências e relações desenvolvidas durante os projetos, aumentando os seus sentimentos de retribuição, participação, pertença, prazer e realização pessoal.

Estas representações dos estudantes face às finalidades dos projetos vão ao encontro ao próprio conceito de ES, já que esta é um processo constante de aprendizagem em socialização, que envolve a vertente psicológica na construção de relações de afetividade e de interações grupais, onde o desenvolvimento das habilidades individuais não pode estar dissociado dos fatores culturais, comunicacionais e sociais envolventes.

Um clima positivo, oportunidades de participação nas atividades experienciais e interativas, promotoras de uma liberdade responsável e com metodologias de formação liderados por pessoas informadas, disponíveis e sensíveis às necessidades dos estudantes, respeitando-os num clima de mútua confiança, foram constantemente enaltecidos pelos estudantes do nosso estudo.

3.2. Quanto às expetativas dos estudantes acerca dos projetos de educação sexual.

No que respeita à categoria **B – Expetativas dos estudantes acerca dos projetos de ES**, foram estabelecidas quatro subcategorias, **B.1. Necessidades**; **B.2. Estratégias educativas**; **B.3. Papel no Envolvimento/Participação** e **B.4. Finalidades**, com as respetivas sub subcategorias. Todas foram definidas à priori, à exceção da sub subcategoria, *B.2.3 Recursos*, da subcategoria **B.2. Estratégias educativas**, que foi estabelecida pela idêntica necessidade já explicada.

Passemos então a apresentar os dados recolhidos (segundo o constante no quadro 3 do Anexo 2) e as considerações realizadas.

Da subcategoria **B.1. Necessidades** foram estabelecidas duas sub subcategorias *B.1.1. Conteúdo – temáticas abordadas* e *B.1.2. Objetivos*.

Sub subcategoria *Conteúdo – temáticas abordadas*

Os estudantes apresentam algumas sugestões no que respeita ao desenvolvimento das temáticas, que passamos a mencionar.

Se lhes fosse dado a possibilidade de escolherem o tema a desenvolver iriam gostar mais de o trabalhar e consequentemente satisfariam as suas necessidades de acordo com as suas preferências:

“...assim não está muito a fugir aos que os professores querem e pode ter a sua ideia lá dentro, do que quer fazer (...) e não está a fugir muito ao que a gente quer...”
 “...se fosse um que eu gostasse talvez ia gostar mais de trabalhar...”.

Se os conteúdos e temáticas abordadas não fossem sempre idênticos, geraria maior expectativa e entusiasmo, tornando os projetos muito mais interessantes:

“...coisas diferentes são sempre mais interessantes (...) é muito mais interessante ver uma coisa que é diferente do que ver uma coisa que é habitual, se for habitual a gente já sabe como é que vai ser...”

No que respeita à temática da sexualidade os estudantes dizem que se esta fosse abordada e desenvolvida em muitos mais momentos, tornar-se-ia num assunto gerador de menos constrangimentos, podendo levar assim a um aumento na satisfação das suas necessidades, uma vez que a sexualidade está presente em tudo o que os rodeia:

“...devia de ser mais trabalhada a área da sexualidade (...) devia de ser falada nas aulas (...) hoje em dia a sexualidade está em todo o lado...”;
 “(...) se fosse falado mais vezes? (...) ia ser muito mais normal por isso já não ia gerar tanto riso e coisas assim...”

De referir que as necessidades quanto à sexualidade e manifestamente expressas, traduzem-se nos conhecimentos dos fatores de risco e nas medidas preventivas.

“...está-se a tornar uma coisa tão banal que convém as pessoas terem conhecimentos das precauções de...pelo menos de ter em conta isso (...) é daquelas coisas que fazem parte da vida não se evita propriamente isso e então convinha sermos alertados...”.

Sub subcategoria *B.1.2. Objetivos*

Os estudantes referem que, com a possibilidade de escolherem a temática, o objetivo das ações inerentes ao seu desenvolvimento, aproximar-se-á um pouco mais dos seus próprios

desejos:

“...está a ser um bocadinho mais para nós (...) tem sempre uma coisa de que a gente gosta mais...”.

Os estudantes esperam que as várias disciplinas sejam trabalhadas de forma a que os objetivos sejam claros e ao encontro das suas expetativas, nomeadamente da utilidade dos conteúdos nas suas vidas futuras:

“...eles não nos dão informações do que é que, para que é que aquilo serve, porque há disciplinas que depois, por exemplo se vai seguir ciências, dá-se história (...) e como alunos queremos saber porque é que temos essas disciplinas e qual é o motivo de elas estarem ali...”.

O foco nos objetivos previamente definidos e que muitas das vezes são exageradamente elevados pelos professores, não deveriam ser o elemento fundamental na definição das estratégias e das ações desenvolvidas:

“(...) os próprios professores têm que ter uma mente mais aberta e não tão focados, temos que nos focar nos objetivos mas também abstrair e ver novas técnicas, novas maneiras...”.

Os estudantes referem que, sendo a sexualidade uma presença constante no dia-a-dia, necessitam que os conteúdos inerentes à mesma sejam abordados, para que o objetivo final de prevenção seja atingido, dando resposta às situações que poderão ocorrer no decorrer das suas vidas:

“ (...) é daquelas coisas [sexualidade] que fazem parte da vida não se evita propriamente isso e então convinha sermos alertados...”.

Uma das necessidades realçadas pelos estudantes, tendo em conta o objetivo final da atividade, é o sentimento de recompensa que alcançam quando desenvolvem trabalhos de grupo, pela avaliação quantitativa que recebem, e não tanto pela capacitação daí resultante, para uma sexualidade plena:

“...depois somos recompensados com a nossa nota...”.

No que respeita às expetativas sobre as **Necessidades** dos projetos educativos na área da sexualidade face aos Conteúdos/Temáticas abordadas, os estudantes referem que gostariam de ter a oportunidade de escolher os temas a desenvolver, uma vez que assim não seriam sempre idênticos, desinteressantes e estariam de acordo com as suas necessidades, gerando maior entusiasmo e expetativa.

Esperam que a sexualidade seja trabalhada mais vezes, assim diminuiria o constrangimento

que acontece muitas das vezes, tornando a ES num tema normal e necessário já que está presente em tudo o que os rodeia.

Esta opinião vai ao encontro do que nos diz o estudo de Barbosa (2005) quanto ao fato de que os jovens esperarem que a ES seja integrada em projetos continuados e consistentes com profissionais informados, disponíveis e sensíveis aos conteúdos e às suas necessidades, respeitando-os e proporcionando-lhes um clima de confiança.

Parece-nos que o desenvolvimento dos projetos apesar de nos documentos internos existentes da escola, referirem o envolvimento de uma equipa pluridisciplinar, não consideram as necessidades do grupo-alvo, nem utilizam um modelo lógico de abordagem, já que não desenvolvem atividades de acordo com os valores da comunidade dos estudantes e dos decursos disponíveis, tal como apresentado como um parâmetro eficaz no estudo de Oliveira e Chagas (2011).

No entanto os conteúdos referidos pelos estudantes são os que lhes aumentariam os conhecimentos sobre os fatores de risco e as medidas preventivas. Referem ainda que o objetivo quando atingido, no que respeita à assimilação dos conhecimentos é quantificado pela nota final. Parece-nos que pelo fato de não existirem muitos projetos de ES desenvolvidos faz com que os estudantes não considerem como um objetivo uma vertente mais alargada de todo o processo de promoção e desenvolvimento de habilidades pessoais, para além das do conhecimento que a ES possibilita (ME & GTES, 2007; Cortesão, 1989).

No que respeita aos Objetivos os estudantes esperam poder escolher a metodologia e a temática a desenvolver aproximando assim os objetivos das atividades aos seus próprios desejos. Referem que os objetivos desenvolvidos nas várias disciplinas deveriam de ser mais concretos, nomeadamente exploradas as utilidades dos conteúdos nas suas vidas cotidianas. Acrescentam ainda que o fato dos professores se concentrarem muito nos objetivos previamente definidos não os deixam explorar novas formas e técnicas de abordarem os conteúdos.

Parece-nos que os professores devem considerar que qualquer processo educativo deverá ser flexível, ter uma gestão da complexidade e incerteza da situação e de ser criativo (Miranda, 2008) dado que é necessário, após avaliação concreta da situação, adaptar-se ao ambiente e às necessidades reais dos elementos no desenvolvimento das atividades

Da subcategoria **B.2. Estratégias educativas** foram estabelecidas três sub subcategorias, *B.2.1. Grau de diretividade das estratégias; B.2.2. Participativas/Não participativas e B.2.3. Recursos.*

Sub subcategoria *B.2.1. Grau de diretividade das estratégias*

A possibilidade de escolha da estratégia educativa a ser utilizada pelo professor é um desejo manifestado pelos estudantes:

“...em vez de só ter, de eles darem-nos logo o que se deve fazer (...) a gente está a escolher e também pode ser o que o professor quer...”.

Os estudantes acreditam que as estratégias educativas, se fossem mais apelativas, contextualizadas e direcionadas ao público-alvo, aumentariam a interação entre os vários participantes originando com maior eficácia o impacto pretendido:

“...acho que é mesmo esse tipo de interação, não precisa de ser sequer física, nem estar a falar propriamente para a pessoa (...) a partir daí é que as pessoas, começaram a prestar atenção ...” [imagem chocante mostrada numa palestra].

Sub subcategoria *B.2.2. Participativas/Não participativas*

Esperam poder participar na planificação, no desenvolvimento e na execução de algumas estratégias educativas, nomeadamente: escolher de várias opções a temática a trabalhar; organizar debates onde pudessem exprimir as suas opiniões e discutir as várias ideias; organizar palestras para pequenos grupos (exemplo turma); organizar jogos entre a turma; trazer materiais audiovisuais (exemplo filmes) para expor na turma:

“ devíamos ter que escolher...ter por exemplo três opções por onde a gente pode escolher...”;

“...mas fazer debates acho que era uma boa ideia. Sim (...) discutir as nossas opiniões. Acho que era melhor...”;

“(...) as palestras sobre a sexualidade (...) podíamos ser nós a tentar elaborar (...) com os nossos meios (...) uma palestrinha para a turma”;

“ ...E os jogos e assim (...) a turma conseguir fazer um jogo e isso, era engraçado...”;

“...Era uma vez, isso [nome coletânea sobre corpo humano]...eu gostava disso e às vezes uma pessoa é que trazia, podíamos ajudar e colaborar nisso...”.

Anseiam poder eles próprios apresentar os conteúdos educativos já que assim desperta mais interesse e concentração nos colegas:

“...quando (...) somos nós a explicar alguma coisa (...) eles prestam muito mais atenção do que quando é um professor (...) porque é diferente nós já estamos habituados aos professores e isso assim.....”;

Os estudantes contam que as palestras sejam mais interativas com oradores mais dinâmicos e que assim estimulem igualmente a sua participação:

“...podia haver mais interação (...) a pessoa que dá a palestra pode fazer a interação isso vai tudo depender muito também da pessoa que dá a palestra (...) a interação com o público é o que vai estimular mais a conversa...”.

Sub subcategoria B.2.3 *Recursos*

Quando questionados sobre os tipos de recursos que acham serem os mais eficazes, em termos de estratégias educativas a adotar no desenvolvimento dos projetos, os estudantes sugerem alguns exemplos.

A elaboração dos cartazes deve ser realizada de forma cuidadosa e objetiva, com particular atenção à configuração de como o conteúdo é exposto, para que o mesmo seja apelativo e produza impacto nos leitores:

“...se fosse mais por tópicos ou assim se calhar era mais apelativo...”;

“... um cartaz nunca deve ter muito texto, se não torna-se secante, deve ter pouco texto, pouco e objetivo que é para a pessoa ler, reter a informação ou ficar a perceber mais sobre aquele assunto (...) uma coisa mais objetiva...”.

O uso dos jogos e concursos seriam uma opção muito mais divertida e estimulante no desenvolvimento das várias temáticas:

“...criar um jogo sobre isso (...) é muito divertido ia ser engraçado...”;

“...fazer vários concursos e por exemplo (...) a equipa que ganhar mais concursos, ganha o concurso final, que é a que tem mais pontos ...”.

O recuso ao reforço positivo e significativo, diferente, não previsto, mais atraente, não apenas e unicamente num formato material mas também sentimental, representará e recordará o seu nível de empenho no desenvolvimento das mesmas atividades:

“...eles não variam muito. Eu preferia ter recebido um diploma do que uma pen porque nós temos quase que obrigatoriamente ter que ter uma pen, então é pouco prático...”;

“...dar por exemplo um baralho de cartas com o símbolo da escola ou uma coisa assim...”;

“...devia ser um prémio cativante. Também para a gente estar...coiso...”;

“..Sim, não precisa de ser coisas caras...”;

“...uma vantagem sobre alguma coisa era boa...”;

“(...) também se for material nós podíamos ficar com a recordação...”.

Os recursos a utilizar deveriam espelhar e acompanhar a evolução real do tempo, serem atividades do foro prático e não tanto expositivo, já que só assim provocariam um maior entusiasmo e despertariam a curiosidade:

“...basicamente coisas mais empolgantes são atividades práticas, porque teóricas já são muito secantes...”;

“...só que as coisas estão a evoluir, a evoluir de maneira que já tá tudo visto e que se devia arranjar novas maneiras e novas técnicas....”;

O uso de Técnicas de Informação e Comunicação (dinâmicas e modernas) diminuiria o aborrecimento provocado pelos métodos teóricos, já que seriam um estímulo a uma melhor concentração e apreensão dos conteúdos programáticos:

“...acho que há sempre muitas maneiras da memória ser estimulada (...) sempre que eu vejo a televisão ou isso, decoro tudo (...) canais científicos parece me uma maneira mais estimulante (...) ver aquilo ali do que na aula de ciências ou física química, quando estamos a ver aquelas coisas, porque a professora só fala, fala, fala.....”;

Tais como por exemplo o uso de filmes/séries científicas, exposição em filme de relatos de experiências reais, entre outros:

“ (...) o filme vai ser sempre relacionado com o tema que a gente vai abordar, vai ser como se fosse uma introdução ao tema para a gente já estar mais relacionados com o tema, saber como é que são as coisas, por exemplo, com experiências, pessoas...”;

“ (...) em todas as aulas pode não resultar, mas por exemplo nas aulas (...) ciências (...) acho que podia ser bem aplicado...”.

A estratégia educativa adotada pelo professor no que diz respeito à sua postura perante a temática da sexualidade deve de ser mais cuidada, no sentido de a sexualidade ser trabalhada de uma forma mais natural e com menor seriedade, provocando menos constrangimento neste e por conseguinte nos estudantes:

“ (...) eu acho que em relação ao sexo (...) não pode ser muito a brincar mas também não pode ser muito a sério. Muito sério pode ser constrangedor. A brincar (...) levamos o sexo na galhofa (...) tem que ser pelo meio desses dois...”;

“...nunca se consegue falar a sério (...) não pode ser muito a brincar ou se não pensam que isso é só uma brincadeira e não se leva a sério (...) temos que mostrar que é um tema sério mas também não temos que estar rigorosamente ali...”.

No que respeita às expectativas das **Estratégias educativas** dos projetos, os estudantes esperam que exista uma maior flexibilidade e Grau na diretividade das mesmas, já que na maioria das vezes os educadores já definem antecipadamente o tipo de estratégia a desenvolver. Os estudantes revelam que se as estratégias fossem mais contextualizadas e direcionadas às suas vontades e desejos, os projetos teriam um maior impacto e eficácia.

De fato é das necessidades contextualizadas que emergem do grupo alvo que a escolha e definição da estratégia devem partir, pois só assim o carácter de um projeto bem planificado está defendido (Costa, 2007).

No que que respeita às estratégias educativas do tipo Participativas/Não participativas, as que os estudantes esperam ver concretizadas são efetivamente as de vertente participativa. Referimos alguns exemplos: escolher de várias opções a temática a trabalhar; organizar debates; organizar palestras; organizar jogos entre a turma; trazer materiais audiovisuais para expor na turma; apresentarem os conteúdos aos colegas. Esperam poder participar na planificação, no desenvolvimento e na execução das mesmas estratégias.

Desejam que a sua participação seja tanto maior quanto mais dinâmicas e interativas forem as estratégias. Estas sugestões vão ao encontro das apresentadas por Canavarro (2009) quanto à concretização da ES em contexto escolar, em que as atividades a desenvolver englobam por exemplo, e tal como referido pelos estudantes do nosso estudo, ações de debate, dias comemorativos, entre outros. Estas ações (aumentar as atividades incorporadas nos currículos mas também as extracurriculares) pretendem incentivar a participação dos jovens na vida escolar fomentando o seu gosto pela mesma e consequentemente aumentar a motivação destes no seu empenho e desempenho académico (considerado como um fator de risco ao desenvolvimento de comportamentos de risco).

Quanto aos Recursos que os estudantes exprimiram como sendo os que acham serem os mais eficazes, em termos de estratégias educativas dos projetos, são os bem elaborados, práticos, dinâmicos e modernos, em que possam também ter uma participação ativa, explorarem as suas ideias e opiniões (tais como jogos, concursos, cartazes, filmes, uso das TIC).

No que diz respeito a outros recursos referem que a postura do professor face à ES deveria de ser mais cuidada, trabalhada de uma forma mais natural e com menor seriedade, já que assim provocaria menos constrangimento. Desejariam também receber mais reforços positivos durante a realização dos projetos, pois assim para além de ser mais entusiasmante, interessante e curioso, aumentaria a consolidação dos conteúdos programáticos.

Como nos dizem (Canavarro, 2009; Dias, 2002; Dias, 2004; Frade, 1996; SIECUS, 2004; Vilar, 2005) a educação sexual não deve ser apenas a transmissão de informação, mas também, a formação dos jovens pela troca de experiências e partilhas interpessoais de ideias, valores e da compreensão e aceitação das diferentes formas da vivência da sexualidade.

Por isso acreditamos que o desenvolvimento de todas as áreas fundamentais da ES, mais especificamente dos sentimentos e atitudes e do desenvolvimento das capacidades individuais, só é plenamente concretizável se todas as estratégias educativas possibilitarem que os estudantes expressem com liberdade os próprios sentimentos e atitudes face à sua sexualidade e manifestem sem receios as suas aptidões (pessoais e sociais, de autonomia, de responsabilização pelas suas decisões, de assertividade e de comunicação) no decorrer das atividades educativas, pois só assim se poderão identificar e promover a resolução de alguns dos problemas.

Da subcategoria **B.3. Papel no Envolvimento/Participação** foram estabelecidas três subcategorias: *B.3.1. Na planificação*; *B.3.2. Na execução* e *B.3.3. Na avaliação*.

Sub subcategoria *B.3.1. Na planificação*

Quanto às expectativas que os estudantes depositam no que diz respeito ao seu envolvimento e participação nos projetos educativos, os mesmos referem que gostariam de ser chamados (não só pelos professores mas também e por exemplo pela associação de estudantes) a participar da sua planificação, expondo os seus interesses:

“...deviam nos de dar oportunidade, de às vezes, de ver tipo...o nosso ponto de vista sobre os nossos interesses...”
 “...eles deviam era por exemplo convidar as turmas e assim...”;
 “...não há a maneira como explicar a esta escola que a matemática na televisão...ia ser estranho...”.

Sub subcategoria *B.3.2. Na execução*

Os estudantes referem que gostariam de ter mais liberdade na execução dos trabalhos quer os de grupo quer os individuais:

“ (...) eles deviam nos dar mais liberdade nos trabalhos..”.

A Associação de Estudantes deveria participar mais nas atividades educativas, contribuindo com a elaboração de mais projetos educativos:

“...deveriam haver mais projetos mesmo da parte da associação de estudantes (...) durante o ano não há muita coisa ...”.

Referem que poderiam se envolver no desenvolvimento dos projetos se ajudassem por exemplo na elaboração das palestras, trouxessem filmes para exibir em sala de aula, partilhassem os conhecimentos que já possuem das temáticas:

“...o que eles estão a fazer, estão a ajudar na palestra...”

“...Podíamos adicionar informação que também que soubéssemos...”;

“...Sim, sim, trazer para se aplicar...” [filmes].

Uma das formas que contribuiria para que os estudantes estivessem mais despertos, curiosos e atentos aos conteúdos expostos, seria se eles próprios participassem na execução e apresentação dos mesmos:

“...quando é diferente, por exemplo o colega a apresentar, a gente nunca sabe como é que vai ser, se ele vai apresentar em PowerPoint ou...(...) é diferente...(...) isso desperta curiosidade (...) íamos estar mais despertos para o tema...”.

Com a elaboração de trabalhos de pesquisa em grupo com liberdade no desenvolvimento dos mesmos e com a apresentação do trabalho final em sala de aulas seria uma forma mais empolgante, ativa e eficaz de, não só, pesquisarem sobre as temáticas, mas também, de serem avaliados:

“...a gente quando vemos uma coisa no trabalho que estamos a fazer e depois de repente estamos a ver outra coisa, tem curiosidade (...) é melhor quando a gente faz (...) tem lógica...”;

“ (...) deve ser também uma forma de chamar mais a atenção (...) desperta mais curiosidade e é mais empolgante...”.

“ (...) esses conhecimentos iam ser postos à prova porque era o trabalho (...) da data que o professor tinha dado e ia ser todo avaliado naquele momento, ia ser posto á prova, para ver ou sabe ou não sabe...”;

Com a participação na execução dos projetos os estudantes mencionam que assim seria mais importante, as temáticas teriam mais impacto, prestariam muito mais atenção e os temas mais sensíveis não seriam tão constrangedores, como o são quando é com o professor:

“...ia ter mais impacto porque a gente não ia levar as coisas tanto a sério não ia ser tanto constrangedor, talvez, ao estar a fazer aquelas coisas...”;

“...não levar as coisas tanto a sério faz com que nós prestemos mais atenção...”;

“...era também num ambiente mais descontraído, do que fosse com um professor e assim...”;

“ *Achas que a participação dos estudantes na preparação dessas aulas seria mais proveitosa? Sim (...) mais importante...*”.

Se os estudantes participassem na execução das atividades seria uma forma dos professores lhes transmitirem um sentido de pertença e de que eles podem colaborar com este:

“...parece que só querem que a gente se desenrasque, isso não devia ser assim e ainda

por cima somos uma turma, temos que estar a colaborar uns com os outros incluindo o professor...”.

Sub subcategoria B.3.3. Na avaliação

Quando questionados se participassem na avaliação e se esta fosse tida em consideração os estudantes revelam que se assim acontecesse, seria melhor não só porque realizariam o projeto de acordo com os seus gostos:

“(...) se todos pudessem dar a opinião (...) se fossem tidas em conta, para mudar, como é que acham que seria o vosso sentimento? (...) era bom...” ; (...) “era melhor, porque a gente estava a fazer da maneira que gostávamos...”;
“...mesmo que não houvesse nenhuma opinião diferente, era bom sempre que os professores perguntassem isso [opinião na avaliação] porque (...) parece que eles estão mais preocupados com a gente e não só consigo...”;

Isto transmitiria que os professores se preocupam também com eles e com que estes aprendam e não só em cumprirem o programa letivo:

“...é preocupam-se mais que a gente aprenda a matéria e não eles darem a matéria, quer a gente perceba quer não. Eles quererem mesmo que a gente aprenda e não é só dar a matéria e siga para a frente...”.

Quanto às expectativas dos estudantes do seu **Papel no Envolvimento/Participação** nos projetos educativos, estes manifestam o desejo de o seu papel ser mais ativo e realmente concreto em todo o seu processo, tanto Na planificação, como Na execução e Na avaliação. Serem escutados nos seus pontos de vista e sugestões, participando livremente na planificação, envolver-se dinamicamente na elaboração e execução dos projetos e participarem também na avaliação foi expresso, como um fator importante à eficácia dos projetos. Assim e como defende (Ramiro, 2013) os estudantes do nosso estudo consideram que a sua participação no desenvolvimento dos projetos lhes transmitiria mais sentido, tornaria o projeto mais interessante, facilitaria a aquisição de conhecimentos e teria maior impacto no desenvolvimento das suas capacidades.

Consideramos que a ES voltada para os estudantes deverá ter a perspectiva de trabalhos individuais e em grupos, acentuando a condição destes como sujeitos autônomos, utilizando metodologias participativas e tendo o jovem como protagonista, resultando na construção coletiva do conhecimento em saúde. O conhecimento dos estudantes e das condições objetivas em que estes vivem, aos quais se destinam os projetos, revela-se também fundamental para se

construir uma realidade que satisfaça as suas necessidades em termos de saúde sexual.

Da categoria **B.4. Finalidade** foram estabelecidas quatro sub subcategorias *B.4.1. Capacidade cognitiva*; *B.4.2. Capacidade social*; *B.4.3. Capacidade afetiva/emocional* e *B.4.4. Capacidade interpessoal/comunicacional*.

Sub subcategoria *B.4.1. Capacidade cognitiva*

O desenvolvimento de projetos educativos, experienciados com a participação efetiva dos estudantes em todas as suas fases, permitiria uma melhor aprendizagem cognitiva, sendo que os conhecimentos seriam melhor apreendidos e consequentemente com mais sucesso:

“...Como o jogo se tivesse resultado era muito mais divertido porque lembrávamos mas...”;
 “...depois até dava uma certa aprendizagem, ia ajuda-las como fazer certas coisas, isso assim das palestras...”;
 “...vou ganhar experiência para saber isso...”[sobre os concursos];
 “...para nós a gente ia estar a aprender...” [se fossem eles a apresentarem a matéria];
 “...não havia tantas más notas talvez...” [se dessem a opinião na avaliação];
 “...ficávamos a saber mais sobre a matéria que estamos a tratar, acho que toda a gente aprendia mais do que se fosse um professor a explicar a matéria...”;
 “...é mais fácil por exemplo, se o professor dá da sua maneira, mas uma turma toda pensa que se ele ensinasse de outra forma, não muito diferente, eles aprendiam melhor..”.

Sub subcategoria *B.4.2. Capacidade social*

O desenvolvimento de projetos educativos com a colaboração e participação dos estudantes seria uma forma de eles desenvolverem competências sociais e colaborativas:

“...era educativo, ajudava-nos a ajudar a pessoas que vêm e até os funcionários da escola que são sempre eles que preparam tudo...”.

Os estudantes esperam que os projetos sejam direcionados para as suas realidades para que possam compreender também a sua finalidade social:

“...sinceramente gosto quando os professores quando estão a explicar alguma coisa, nos façam perceber o que é que aquilo nos vai ajudar na vida...”.

Sub subcategoria B.4.3. *Capacidade afetiva/emocional*

Os estudantes veem na execução participativa dos projetos educativos a finalidade de lhes poder transmitir sentimentos de prazer, bem-estar e realização pessoal;

“(...) era estimulante (...) organizar palestras, era bom, uma experiência boa de certeza. Pelo menos fazia sentido...”;

“...íamos ter aquele (...) prazer de realização de uma coisa porque estávamos, a gente fez o nosso trabalho e depois vemo-lo a ser apresentado...”

“.....*todos vocês sentem prazer, quando fazem as coisas por vossa iniciativa, vontade ou sugestão?* Sim...”

“...eu acho que era sempre importante para o nosso bem-estar também...”
[participarem na avaliação]

Com a participação ativa nos projetos, os estudantes esperam poder ser recompensados no final, não no sentido de ganhar ou perder, mas para a ação ser mais motivadora e gratificante para se sentirem também realizados pessoalmente, face ao objetivo e sucesso realizado:

“...sim mas é para dar mais aquele espírito competitivo, porque há pessoas que ficam ah para que é que eu vou ao concurso se não vou ganhar nada...”;

“...o diploma serve para agente olhar para aquilo e sentir se (...) orgulhosa...porque o seu trabalho deu um fruto e recebeu um diploma por aquilo (...) recebeu um diploma por ser um bom aluno ou aluna...”;

“...um concurso não é propriamente o melhor mas simplesmente uma pessoa há-de chegar a um certo resultado de uma atividade e receber uma recompensa...”;

“(...) se eu chegar a este objetivo ganho um prémio...”.

Sub subcategoria B.4.4. *Capacidade interpessoal/comunicacional*

Poderem ter a oportunidade de partilharem as suas experiências pessoais no desenvolvimento dos projetos, transmitiria aos estudantes um sentimento prazeroso e capacidades comunicacionais e interpessoais que gostariam de ver realizadas:

“(...) em vez de só mostrar o trabalho da pesquisa, mostrar as experiências que já tenhamos tido ou algo assim do género, acho que é muito melhor (...) sentimos mais prazer, porque vemos não só o trabalho da pesquisa mas o trabalho que já tínhamos antes da pesquisa ser feita e isso dá mais prazer...”.

No que respeita às expectativas dos estudantes da **Finalidade** no desenvolvimento de projetos educativos, revelam que gostariam que estes forem desenvolvidos com a sua participação efetiva em todas as suas fases, favorecendo, tal como SIECUS (1996) e Vilar (2005), o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, (permitindo uma melhor aprendizagem), o desenvolvimento de competências sociais, (já que são direcionados para as suas realidades e

para a compreensão da sua vivência no contexto social), de competências afetivas/emocionais, (pela transmissão de sentimentos de prazer, bem-estar e realização pessoal) e de capacidades interpessoais/comunicacionais (pelo desenvolvimento de habilidades de comunicação e de relação com o outro).

A finalidade apontada pelos estudantes do estudo vai ao encontro do defendido por Vilar (2005) em que a frequência dos jovens em programas de educação sexual aumenta os comportamentos preventivos.

Entendemos que a ES deverá ser um processo ao longo da vida que integre todo um conjunto de áreas de aprendizagem. Assim os projetos educativos devem proporcionar aos estudantes, a aquisição não só de informação mas também a formação de atitudes e valores sobre a identidade pessoal, as relações interpessoais e de intimidade e de ligações da sexualidade às dimensões da mediatização social.

3.3 Quanto às metodologias de desenvolvimento de projetos de Educação Sexual

De acordo com os modelos descritos na literatura consultada e que foram apresentados no enquadramento teórico, achámos pertinente, o desenvolvimento de uma análise das representações e expectativas dos estudantes através do disposto nas metodologias de “Escada de participação das crianças” de Roger Hart (1997); “Metodologia ‘shape-up’: formas não hierárquicas de participação de Simovska (2005) e IVAM: “Seleção do problema – Investigação, Visão, Ação e Mudança” de Vilaça (2007), que estruturam as atividades de promoção da saúde e facilitam a participação dos alunos, com o objetivo de desenvolverem as suas competências de ação.

Utilizando a metáfora da escada de participação segundo Hart (1992) verifica-se que o nível de “não-participação” foi o mais evidente neste estudo. Observa-se uma “participação simbólica” focada maioritariamente em informações de saúde e sobre os resultados de saúde e comportamento individuais que são pré-determinados.

Não foi evidenciada uma “participação genuína” com significado pessoal e construção conjunta de conhecimento e divergentes resultados educacionais, tendo como alvo os indivíduos inseparáveis dos seus contextos de vida.

Simovska (2005) assumindo um formato não-hierárquico das diferentes formas de participação para evitar o uso acrítico, normativo dos "níveis" descritos no modelo de “escada de participação das crianças”, enfatiza três pontos de diferenciação no “continuum” entre “participação simbólica” e a “participação genuína” da criança e do jovem: o foco, os resultados esperados, e o alvo de mudança.

Neste sentido a participação dos estudantes é uma vez mais negligenciada, já que a escola possui um projeto de educação para a saúde, centrado nas competências do professor, numa perspectiva de informar os estudantes sobre as temáticas que devem “reter” para serem avaliadas. O desenvolvimento do mesmo processa-se em momentos de formação descontinuados, pouco estimulantes à participação dos estudantes, comprometendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, afetivas/emocionais e interpessoais/comunicacionais.

O desenvolvimento de um projeto segundo a abordagem do modelo “shape-up”, chamada de IVAM (“Seleção do problema – Investigação, Visão, Ação e Mudança”) leva-nos a olhar para os dados numa perspectiva paralela entre as representações e as expectativas dos estudantes sobre os projetos de ES na escola.

Foi este o nosso entendimento no desenvolvimento do modelo de análise, pelo que verificamos que não existe, segundo o modelo IVAM, uma mobilização coletiva, onde uma ação conjunta dos alunos os pode capacitar para uma participação ativa, na produção do conhecimento necessário, que os torna capazes de introduzir as suas expectativas face às mudanças desejadas.

Constata-se que os modelos de capacitação apresentados por Vilaça (2007) são caracterizados por uma estratégia para a mudança “*bottom-up*” e uma organização contextual ampla. Todavia emerge no nosso estudo um modelo de projeto caracterizado por uma estratégia “*top-down*”. De realçar que apesar dos documentos elaborados pela escola irem ao encontro dos dispostos na legislação e das diretrizes regionais, nacionais e comunitárias, os mesmos falham na apresentação das estratégias educativas estimulantes à participação dos estudantes.

Neste estudo de representações verifica-se que os estudantes apesar de não terem evidência de participação de projeto de ES na escola que frequentam, manifestam elevadas expectativas em projetos de “participação genuína”, demonstrando habilidades analítico-críticas necessárias à

mudança.

Esta constatação revela-se como uma mais-valia que emergiu da realização deste estudo, pelo que, quando devolvido à comunidade escolar deve constituir um instrumento de trabalho na definição do projeto educativo dessa escola na área de ES.

Tal como Simovska (2012) numa revisão da literatura recente verificamos uma falta de evidências sobre os processos e resultados do envolvimento dos jovens, nos projetos de promoção da saúde, pelo que é nossa convicção que se for dada uma orientação suficiente aos estudantes, estes podem atuar como agentes de saúde para promover mudanças.

Deste ponto de vista, para que a educação para a saúde e promoção da saúde nas escolas possa ser caracterizada como verdadeiramente democrática, os alunos devem ter a oportunidade de influenciar tanto o conteúdo como o processo da sua aprendizagem.

Assim nas intervenções dos projetos de ES é necessário utilizar metodologias participativas em que os estudantes, colocados como sujeitos ativos em todos os momentos do processo, possam ser incentivados a participar de forma genuína, contribuindo e posicionando-se de forma crítica com alternativas e compromissos na planificação, execução e avaliação. Esta estratégia assume assim uma importância extrema no sentido de se assegurar que as ações educativas refletem as necessidades específicas, contextualmente adequadas, adaptadas e expressas pela vontade dos estudantes do nosso estudo.

Limitações do estudo

A interpretação dos resultados do nosso trabalho devem ser interpretadas tendo em conta as limitações subjacentes a cada estudo.

Uma limitação muito pertinente prende-se com as próprias da metodologia qualitativa. A impossibilidade da recolha de dados ter sido exaustiva devido à limitação dos instrumentos utilizados para a recolha de dados com implicações no processamento da informação, e a dinâmica de grupo subjacente a esta, como foi o *focus grupo*.

No entanto achamos que a metodologia do *focus grupo* foi conduzida de forma que os estudantes fossem os principais intervenientes, criando-se um espaço que revelou ser simultaneamente de discussão e reflexão sobre a temática, que nos pareceu ser do seu interesse e uma metodologia que lhes agradou, já que as informações partilhadas foram de uma riqueza substancial.

A grande diversidade e número de assuntos abrangidos pela investigação sobre ES e sexualidade, não permitiu um estudo extensivo que fornece-se uma panorâmica mais exaustiva do “estado da arte”.

O fato dos estudantes participarem em poucos projetos nas áreas particulares da ES reduziu as suas experiências partilhadas e consequentemente as informações discutidas, no entanto apenas as relativas às representações destes no desenvolvimento específico desses projetos, tendo revelado importantes contributos no que respeita às representações no desenvolvimento de projetos educativos no geral e às expectativas dos projetos de educação sexual em particular.

.

4. CONCLUSÕES

A partir da apreensão das representações e expectativas dos estudantes, sobre os projetos de educação sexual no ambiente escolar, foi possível identificar o que representa e o que esperam estes do desenvolvimento desses projetos.

Assim podemos inferir que os resultados da nossa investigação responderam claramente à nossa pergunta: Que representações e expectativas têm os adolescentes dos projetos de educação sexual de uma escola do 3º Ciclo do Concelho de Angra do Heroísmo?

Para um melhor entendimento da problemática em estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica de estudos de investigação e manuais na área da educação sexual em contexto escolar, analisadas a legislação; as diretrizes nacionais; as congéneres secretariais regionais, bem como documentos orientadores de organizações nacionais e internacionais.

Através da análise qualitativa da informação obtida num “focus grupo” (e após a análise de conteúdo segundo Bardin) a um grupo de estudantes de uma escola do 3º Ciclo do Concelho de Angra do Heroísmo, conseguimos atingir os objetivos que abaixo transcrevemos apresentando os principais achados.

Primeiro objetivo: Identificar as representações e as expectativas que os estudantes têm dos projetos educativos na área da saúde sexual na escola.

Quanto à dimensão das representações, constata-se que os estudantes não têm muitas experiências que possam subsidiar as suas significações na avaliação dos projetos educativos relativos à sexualidade. Todavia do balanço crítico que os estudantes realizam ressalta a ideia de que a importância atribuída aos projetos que ocorrem é proporcional: 1) à quantidade de vezes que os mesmos acontecem (com pouca frequência, os professores sentem constrangimento em abordar a temática da sexualidade, sendo momentos de diversão entre a turma, retirando-lhes importância e seriedade devida); 2) aos conteúdos abordados, não lhes trazem nada de novo, reduzindo a importância que estes têm nos estudantes; 3) às estratégias utilizadas (referem ser sempre as mesmas, pouco interativas e desinteressantes); 4) à utilidade potencial (adquirem um formato que só se torna útil no sentido de servirem apenas para os

estudantes serem avaliados).

Quanto às necessidades a temática da sexualidade é falada poucas vezes e com pouca profundidade e maioritariamente na disciplina de Ciências (anatomia e fisiologia do sistema reprodutor, doenças sexualmente transmitidas e métodos contraceptivos).

Quanto às estratégias educativas são da opinião de que a diretividade destas delimita o seu nível de envolvimento (definido à partida pela proposta efetuada ou pelas regras impostas), a maioria das metodologias utilizadas são teóricas, pouco contextualizadas às suas necessidades.

Quanto ao envolvimento e participação verifica-se que em relação aos projetos é variável. Na planificação dos projetos os estudantes referem que a maior parte das vezes não são informados previamente da ocorrência destes, não participando efetivamente na sua planificação. Da mesma forma a participação na execução das atividades não é muito comum. Na avaliação o envolvimento dos estudantes é escasso uma vez que são poucas as oportunidades que têm em manifestarem as suas opiniões e quando o fazem normalmente não são tomadas em consideração face às alterações propostas.

Quanto à finalidade dos projetos educativos os estudantes revelam que a principal utilidade destes é receberem a informação para depois saber utiliza-la.

Quanto à dimensão das expectativas constata-se que os estudantes apresentam uma atitude analítico crítica sobre o que deveria ser um efetivo projeto de ES na escola.

Quanto às necessidades os estudantes referem que gostariam de ter a oportunidade de escolher os temas e a metodologia a desenvolver, aproximando os objetivos aos seus próprios desejos e que a temática da sexualidade seja abordada mais vezes.

Quanto às estratégias educativas desejam uma maior flexibilidade e menor grau de diretividade, sendo mais contextualizadas e direcionadas às suas vontades e desejos. Os projetos teriam um maior impacto e eficácia sendo que os estudantes afirmam preferir as estratégias mais participativas.

Quanto ao envolvimento e participação esperam a sua participação seja tanto maior quanto mais dinâmicas e interativas forem as estratégias.

Quanto à finalidade, esperam desenvolver as suas habilidades cognitivas, sociais, afetivas/emocionais e as capacidades interpessoais/comunicacionais, através da sua

participação efetiva nos projetos de ES.

Segundo objetivo: Identificar as representações que os estudantes têm do papel da sua participação na elaboração e implementação de projetos educativos na área da saúde sexual na escola.

Verifica-se novamente que as representações dos estudantes são caracterizadas pela pouca experiência vivenciada pelos mesmos na tomada de decisão da temática, planificação, execução e avaliação de projetos educativos de ES nas escolas.

Desejam que a sua participação seja tanto maior quanto mais dinâmicas e interativas forem as estratégias, manifestam o desejo de o seu papel ser mais ativo e realmente concreto em todo o seu processo, sendo escutados nos seus pontos de vista e sugestões, participando livremente na planificação, envolverem-se dinamicamente na elaboração e execução dos projetos e participarem também na avaliação.

No entanto os conteúdos referidos pelos estudantes são os que lhes aumentariam os conhecimentos sobre os fatores de risco e as medidas preventivas.

Referem que o objetivo quando atingido, no que respeita à assimilação dos conhecimentos é quantificado pela nota final. Verifica-se que os estudantes integram a educação da sexualidade no âmbito do desenvolvimento académico e não na perspetiva desejada do desenvolvimento holístico do ser humano enquanto ser sexualizado.

Face aos resultados encontrados pelo nosso estudo quando analisados à luz das metodologias de participação em projetos de ES (Hart, Simovska, Vilaça) foi possível constatar que as representações do papel dos estudantes situam-se ao nível de "não-participação", observando-se uma "participação simbólica" focada maioritariamente em informações de saúde.

Não foi evidenciada uma "participação genuína", no entanto a escola possui um projeto de educação para a saúde, centrado nas competências do professor, numa perspetiva de informar os estudantes sobre as temáticas que devem "reter" para serem avaliadas.

Emerge um modelo de projeto caracterizado por uma estratégia "top-down" apesar dos documentos internos da instituição analisados espelharem as recomendações da legislação e das diretrizes regionais, nacionais e comunitárias, os mesmos falham na apresentação das estratégias educativas estimulantes à participação dos estudantes.

Terceiro objetivo: Enumerar que estratégias educativas os estudantes consideram serem as

mais eficazes na satisfação das suas necessidades de educação sexual.

De uma análise geral ao material produzido no *focus grupo*, mais do que uma estratégia referida como a mais importante na ES nas escolas, os estudantes desejam a sua participação genuína nos projetos a desenvolver.

Os estudantes exprimiram que as estratégias educativas que consideram mais eficazes, são os projetos bem elaborados, práticos, dinâmicos e inovadores, em que possam também ter uma participação ativa, explorarem as suas ideias e opiniões, tais como: jogos, concursos, cartazes, uso das TIC, palestras, debates, campanhas de sensibilização e comemoração de dias temáticos.

Foi enaltecido o desejo de um clima positivo com oportunidades de participação nas atividades experienciais e interativas, promotoras de uma liberdade responsável.

A postura do professor face à ES deveria de ser mais cuidada, trabalhada de uma forma mais natural e com menor seriedade, logo com metodologias de formação liderados por pessoas informadas disponíveis e sensíveis às necessidades dos estudantes, respeitando-os num clima de mútua confiança.

Os estudantes referem que o reforço positivo é uma motivação para a participação nestes projetos já que lhes transmite o sentido de terem um objetivo a alcançar (diploma de participação, prémio material, elogios e boas classificações).

Como consideração final para que a educação para a saúde e a promoção da saúde nas escolas possa ser caracterizada como verdadeiramente democrática, os alunos devem ter a oportunidade de influenciar tanto o conteúdo como o processo da sua aprendizagem e avaliação.

Assim nas intervenções dos projetos de ES é necessário utilizar metodologias participativas em que os estudantes, colocados como sujeitos ativos em todos os momentos do processo, possam ser incentivados a participar de forma genuína, contribuindo e posicionando-se de forma crítica com alternativas e compromissos na planificação, execução e avaliação.

Esta estratégia assume assim uma importância extrema no sentido de se assegurar que as ações educativas refletem as necessidades específicas, contextualmente adequadas, adaptadas e expressas pela vontade dos estudantes do nosso estudo.

Uma vez finalizado este trabalho de investigação impõe-se traçar algumas sugestões, que

embora parciais, parecem-nos as mais indicadas.

É refletindo sobre os resultados provenientes da investigação que se problematizam as temáticas suscitando-se o debate e edificando-se ideias inovadoras. O conhecimento produzido cresce também da sua divulgação, da partilha e discussão conjunta dos resultados. Assim sugere-se divulgar à comunidade académica os resultados, promover a sua apresentação em eventos científicos, participar em fóruns de debate sobre esta temática e repetir o estudo utilizando a mesma metodologia e outras complementares.

Pretende-se, ainda, fornecer um recurso do entendimento das metodologias participativas dos jovens na ES em contexto escolar, numa perspetiva de formação em Mestrado de Saúde Materna e Obstetrícia, na medida em que os profissionais de enfermagem altamente diferenciados no âmbito da saúde serão uma mais-valia para qualquer projeto de promoção de educação para a saúde nas escolas.

5. BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2002). Trabalho de projecto na escola e no currículo. In Departamento da Educação Básica (Org.), Reorganização Curricular, Ensino Básico, Novas Áreas Curriculares. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação. (pp. 8-18).
- Abric, J. C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 155-171). Rio de Janeiro: UERJ.
- Allen, L. (2008). They Think You Shouldn't be Having Sex Anyway: Young People's Suggestions for Improving Sexuality Education Content. *Sexualities*, Vol 11 (5), pp. 573–594.
- Alves, G. G., & Aerts, D. (2011). As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família. *Ciências saúde coletiva* [online]., v.16, n.1, pp. 319-325.
- Alves, M. J. (2009) Implementação de um programa de promoção e educação para a saúde numa escola. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, V. S. (2005). Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. *Interface* (Botucatu) [online]. v.9, n.16, pp. 39-52. Acedido em 23/03/2015.
- Anadon, M., Machado, P. B. (2001) Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais. Salvador: UNEB
- Associação para o Planeamento Familiar (2014). Educação Sexual. Acedido em 16/04/2014 de <http://www.apf.pt>.
- Associação para o Planeamento Familiar (2014). Saúde Sexual e Reprodutiva. Acedido em 16/04/2014 de <http://www.apf.pt>.
- Associação para o Planeamento Familiar (2014). Sexualidade. Acedido em 16/04/2014 de <http://www.apf.pt>.
- Ávila, F. B de (1982). Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo (3ª ed.). Rio de Janeiro: FENAME.
- Backes, D. S., Colomé J. S., Erdmann R. H., & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*. – São Paulo 35 (4), pp. 438-442.

- Barbier, J. M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e de planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, M. H. N. (2005). *Adolescentes, sexualidade e Educação Sexual em meio escolar: Uma análise à luz do CMM*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batanete, E. C., & Lopes, M. J. (2012). *Educação Sexual em Contexto Escolar*. In Jesuíno, Jorge Correia; Lopes, Manuel José; Mendes, Felismina; Oliveira, Antónia Silva (coord.). 11ª Conferência Internacional de Representações Sociais - III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Saúde, Educação e Representações Sociais e V Fórum Internacional de Saúde, Envelhecimento e Representações Sociais. Évora, Universidade de Évora, Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias da Saúde. Livro de Resumos.
- Bedford, T., & Burgess, J. (2001). The focus group experience. In: Limb M, Dwyer C, (eds.), *Qualitative Methodologies for Geographers: Issues and Debates*. Arnold, New York: 121–35.
- Berkowitz, S. (1997). *Analyzing Qualitative Data*. In J. Frechtling, L. Sharp, and Westat (Eds.), *User-Friendly Handbook for Mixed Method Evaluations* (Chapter 4). Retrieved June 21, 2006 from National Science Foundation, Directorate of Education and Human Resources Web site: http://www.ehr.nsf.gov/EHR/REC/pubs/NSF97-153/CHAP_4.HTM
- Beyea, S. C. & Nicoll, L. H. (2000). Learn more about focus groups. *AORN Journal*, 71, pp. 897-900.
- Biscaia, J. (2002). *Sexualidade e afectos*. In *Cadernos de Bioética: Pensar o corpo, Educação em Bioética*, (n.º28).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, M. C. S. (2009). (Coord.). *Gravidez e Maternidade na Adolescência nos Açores - Relatório Final*. Governo Regional dos Açores. Secretaria Regional da Saúde.
- Canavarro, M. C., & Pereira, A. I. (2001). *Gravidez e maternidade da adolescência: Perspectivas teóricas*. In M. C. Canavarro (Ed.), *Psicologia da gravidez e maternidade* Coimbra: Quarteto, (pp. 323 -357).
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos - Guião prático*. Lisboa: DGIDC.
- Carney, O., McIntosh, J., & Worth, A. (1996). The use of the nominal group technique in research with community nurses. *Journal of Advanced Nursing* 23: pp: 1024-1029
- Carpenter, D. R., & Streubert, H. J. (2013) *Investigação Qualitativa em Enfermagem-*

- Avançando o Imperativo Humanista, 5.^a Edição. Loures: Lusodidata.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Foltz, M. L., Núñez, A. M., & Rodriguez, Y. (2007). Evaluacion de un programa de educacion sexual con estudiantes de Educacion Secundaria Obligatoria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, pp. 739-751.
- Carta dos Direitos Sexuais e Reprodutivos da International Planned Parenthood Federation (1995). acedida em 10/02/2014 in www.apf.pt.
- Carvalho, A. (2007). Promoção da saúde: concepções, valores e práticas de estudantes de enfermagem e de outros cursos do ensino superior. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, A., & Carvalho, G. S. (2005). Eixos de valores em Promoção da Saúde e Educação para a Saúde. Comunicação apresentada ao 2nd International Seminar of Physical Education, Leisure and Health: New Ways of Analysis and Intervention: Braga.
- Carvalho, A., & Carvalho, G. S. (2005). Eixos de valores em Promoção da Saúde e Educação para a Saúde. Comunicação apresentada ao 2nd International Seminar of Physical Education, Leisure and Health: New Ways of Analysis and Intervention, Braga.
- Carvalho, A., & Carvalho, G.S. (2006). Educação para a saúde: conceitos, práticas e necessidade de formação. Lisboa: Lusociência
- Carvalho, G. S. (2001). Factores facilitadores e limitantes ao sucesso de escolas promotoras de saúde. In *Actas do I Encontro Nacional de promoção e educação para a saúde*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Carvalho, G. S. (2006) Criação de ambientes favoráveis para a promoção de estilos de vida saudáveis, in Beatriz Oliveira Pereira e Graça Simões de Carvalho *Actividade Física, Saúde e Lazer: A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas Lda, (pp, 19-37).
- Carvalho, L. M., & Figueiredo, C. C. (2012). Configurações de conhecimento e política na regulação da educação sexual em meio escolar; *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 34, pp: 67-88.
- Clark, J. K., Brey, R.A. & Banter, A. E. (2003). Physicians as educators in adolescent sexuality education. *The journal of School Health*, 73 (10), pp. 389-391
- Clément, E., Demonque, C. Love-Hansen, L., & Kahn, P. (1994). *Dicionário prático de filosofia*. Lisboa; Terramar.
- Collière, M. F. (1989). *Promover a vida: Da prática das mulheres de virtude aos cuidados enfermagem*. Lisboa: Sindicato dos Enfermeiros Portugueses.

- COMUNIDADES EUROPEIAS. Comissão, Projecto Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde (1995). Promover a Saúde da juventude Europeia – educação para a Saúde nas escolas: manual de formação para professores e outros profissionais que trabalham com jovens. Lisboa: Direcção Geral da Saúde, Divisão de Educação para a Saúde, Divisão de Saúde Escolar, Ministério da Educação, Programa de Promoção e Educação para a Saúde.
- Corrêa, B. et al. (2007) Conversando sobre saúde com adolescentes. [coordenação pedagógica e editorial Sheila Kaplan; textos Beatriz Corrêa et al.; ilustrações André Bethlem et al.]. - Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje.
- Cortesão, I., Silva, M. A., & Torres, M. A. (1989). Educação para uma Sexualidade Humanizada. Porto: Afrontamento.
- Costa, A. J. L. L. (2006). A Educação Sexual numa perspectiva de educação para a saúde: Um estudo exploratório na Escola Secundária Pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, J. A. (2003). Projectos Educativos das Escolas: um contributo para a sua (des)construção. Revista Educação & Sociedade. vol. 24, nº 85, (pp. 1319-1340).
- Costa, J. A. (2007). Projectos em educação: Contributos de análise organizacional. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, M. A. (2007). A Educação Sexual numa escola do 3º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo exploratório na Escola Básica 2,3 Visconde de Chancelheiros-Alenquer. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Côté-Arsenault, D. (2005). Maintaining your focus groups: avoiding common mistakes. Research in Nursing & Health, 28 (2), pp. 172-179.
- Crossley, M. (2002) “Could you please pass one of those health leaflets along?": exploring health, morality and resistance through focus groups, Social Science & Medicine, 55 (8), pp. 1471-1483.
- Currás, C. F., & Dossil, A. M. (2001). Dicionário de psicoloxía e educación. Santiago de Compostela: Grafinova S. A.
- Dall’Agnol, C.M., & Trench, M.H. (1999) Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. Revista Gaúcha Enfermagem, 20(1), pp. 5-2.
- De La Cuesta, C. (1997). Investigación cualitativa en el campo de la salud: conocimiento científico y modos de indagação social. Revista Rol de Enfermaria. Barcelona. Ano 20, 232 (12), pp. 13-16.
- Dias, A. M. (et al.). (2002). Educação da Sexualidade no dia-a-dia da prática educativa.

Braga: Casa do Professor.

- Dias, A.C.R. F. (2004). Os adolescentes e a sexualidade: contributo da educação, da família e do grupo de pares adolescentes no desenvolvimento da sexualidade. Dissertação de Mestrado em Saúde Escolar, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Dias, M. L. C., Loureiro, M. J. M. N., & Loureiro, M. I. G. (2013) Projetos de Educação para a Saúde em meio escolar: Da avaliação às práticas de referência. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), Braga: Universidade do Minho, pp. 287-306
- Dias, S. M. F. (2009). Comportamentos sexuais nos adolescentes: promoção da saúde sexual e prevenção do VIH/Sida. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, S., Matos, M. G., & Gonçalves, A. (2002). Conhecimentos, atitudes e comportamentos face ao VIH numa comunidade migrante-implicações para a intervenção. *Psicologia, Saúde & Doença*, 3(1), pp. 89-102.
- Dicionário da Língua Portuguesa [em linha]. 2003-2015, Porto: Porto Editora, <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/representação>. [consultado em 2015-03-29].
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/representações> [consultado em 29-03-2015].
- Direção Regional da Saúde. Secretaria Regional da Saúde. Programa Regional de Saúde Açores 2014-2016. Disponível em Azores.gov.pt.
- Doody, O., Slevin, E., & Taggart, L. (2013) Focus group interviews in nursing research. *British Journal Nursing* 22 (1): pp. 16-19
- Dorsch, F. (2002). Dicionário de psicologia (8ª ed.). Barcelona: Herder.
- Farquhar, C. D. R. (1999). Are focus groups suitable for “sensitive” topics? In R. S. Barbour & J. Kitzinger (eds.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. London: Sage.
- Farr, R. M. (1984). Les representations sociales. In Moscovici, Serge, *Psychologie Sociale*. Paris, P.U.F.
- Feijó, C. (2007). A sexualidade e o uso das drogas na adolescência: o papel da família e da escola na prevenção das DST, gravidez na adolescência e o uso de drogas. 2. ed. Osasco-SP: Editora Novo Século.
- Fern, E. F. (2001.) *Advanced Focus Group Research*. Sage Publications: London.
- Ferreira, A. B. de H. (1998) *Novo Dicionário Aurélio*. Versão 6.0. 4ª ed. São Paulo: Curitiba.
- Figari, G. (2008). A avaliação da escola: Questões, tendências e modelos. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo

Tirso: De Facto Editores.

- Figueiredo, C. C., Barroso, J., & Carvalho, L. M. (2010) [com a colaboração de Carla Menitra]. Knowledge and public action: Sex education in school, 1984-2009 (Relatório de Pesquisa). Lisboa: Instituto de Educação.
- Flora, M. C., Rodrigues, R. F. F. & Paiva, H. M. C. G. da C. (2013). Intervenções de educação sexual em adolescentes: uma revisão sistemática da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*, ser III (10), pp. 125-134.
- FNUAP – Fundo das Nações Unidas para a População. (2005). Uma viagem por caminhos nunca antes trilhados: adolescentes, pobreza e género. *A Situação da População Mundial 2005 – A Promessa de Igualdade: Equidade em matéria de Género, Saúde Reprodutiva e Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*. New York: FNUAP, 45-55
- Fortin, M. F. (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação. Loures: Lusodidata.
- Frade, A. (et al.). (1996). Educação Sexual na escola: guia para professores, formadores e educadores. Lisboa: Texto Editora.
- Freire, P. (2011) Educação como prática da liberdade. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frith, H. (2000). Focusing on sex: using focus groups in sex research. *Sexualities*, 3(3), 275-297.
- Garcez, E. M. S. & Rados, G. J. V. (2002) Necessidades e expetativas dos usuários na educação a distância: estudo preliminar junto ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina *Ci. Inf.*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 13-26.
- Gatti, B. A. (2005). Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). O Inquérito: teoria e prática. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1996). Transformações da Intimidade – Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1997). Sociologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, A. C. (1993). Como elaborar projectos de pesquisa. São Paulo: Atlas.
- Ginja, A. (2004). A Escola e a Educação Sexual - Uma aposta na formação de professores. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gondim, S.M.G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia - Universidade Federal da Bahia*, 12(24), pp. 149-161.
- Goldman, K., & Schmalz, K. (2001) Focus on focus groups! *Health Promotion Practice*, 2 (1), pp. 14-19.

- Gomes, V. L. O., Telles, K. T., & Roballo, E. C. (2009) Grupo focal e discurso do sujeito coletivo: produção de conhecimento em saúde de adolescentes. *Escola Anna Nery Revista Enfermagem*, 13(4), pp.856-6.
- Grande, N. (2000). Ética e investigação. *Revista Investigação em Enfermagem*. nº2, pp. 49-53. Coimbra.
- GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual. (2005). Educação para a saúde-relatório Preliminar. Acedido em 5 de Dezembro de 2015 de www.min-edu.pt
- GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual. (2007a). Educação para a saúde- Relatório de Progresso. Acedido em 20 de Janeiro de 2015 de www.min-edu.pt
- GTES- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2007b). Educação para a saúde nas escolas: relatório final. em www.dgidec.min-edu.pt.
- Hadji, C. (1994). Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora.
- Hagquist, C., & Starrin, B. (1999). Health education in schools – from information to empowerment models. *Health Promotion International*, 12 (3), pp. 225-232
- Hart, R. (1992). Children’s participation: From tokenism to citizenship, Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. (1997), Children’s participation, the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care, London: Earthscan Publications Ltd.
- Hart, R. (2008). Stepping back from “the ladder”: Reflections on a model of participatory work with children. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Eds.), *Participation and learning: perspectives on education and the environment, health and sustainability*, (pp. 19–32). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Hernando, M. A. (2009). Los proyectos y los programas en EpS. In P. R. Quesada (Coord.), *Promoción y Educación para la Salud - Tendencias innovadoras*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Hollander, J. (2004). The social context of focus groups. *Journal of contemporary ethnography*, 33(5), pp. 602-637.
- Holzner, B. M. & Oetomo, D. (2004). Youth, sexuality and sex education messages in Indonesia: issues of desire and control. *Reproductive Health Matters*, 12 (23), pp. 40-49.
- Hoppe, M. J., Graham, L., Wilsdon, A., Wells, E. A., Nahom, D., & Morrison, D. M. (2004). Teens speak out about HIV/AIDS: Focus group discussions about risk and decision-making. *Journal of adolescent health*, 35(4), pp. 345-346.

- Hyde, A., Howlett, E., Brady, D., & Drennan, J. (2005). The focus group method: Insights from focus group interviews on sexual health with adolescents. *Social Science & Medicine*. Retirado em 20.10.2014 de <http://www.sciencedirect.com/science?>
- Iervolino, S. A. & Pelicione, M.C. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção de saúde. *Revista Escola Enfermagem- Universidade de São Paulo*, v.35, nº 2, (pp.115-21).
- Instituto Nacional de Estatística (2007). *Estatísticas Demográficas*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE – Instituto Nacional de Estatística (2014). *Taxas de Natalidade referentes ao ano 2013*. Recuperado de www.ine.pt.
- International Planned Parenthood Federation. (1995). *IPPF charter on Sexual and reproductive rights*. London: IPPF.
- International Planned Parenthood Federation. (2010). *IPPF Framework for Comprehensive Sexuality Education (CSE)*. London: IPPF.
- Jensen, B. B. (1997). A case of two paradigms within health education. *Health Education Research*, 12 (4), pp. 419– 428.
- Kidd, P. S. & Parshall, M. B. (2000). Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus research. *Qualitative Health Research*, 10, pp. 293-308.
- Kirby, D. (2001). *Emerging Answers: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy*. National Campaign To Prevent Teen Pregnancy. DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Kirby, D. (2002). The impact of schools and school programs upon adolescent sexual behaviour. *Journal of sex Research*, 39 (1), pp. 27-33.
- Kirby, D. B., & Laris, B. A. (2009). Effective Curriculum-Based Sex and STD/HIV Education Programs for Adolescents. *Child Development Perspectives*, 3, pp. 21-29.
- Kirby, D. B., Obasi, A., & Laris, B. A. (2006). The effectiveness of sex education and HIV education interventions in schools in developing countries. In D. A. Ross, B. Dick & J. Ferguson (Eds.), *Preventing HIV/AIDS in young people: a systematic review of the evidence from developing countries* (pp. 103-150). Geneva: World Health Organization.
- Kirby, D., Laris, B. A., & Roller, L. (2007). Sex and HIV education programs: Their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *Journal of Adolescent Health*, 40, pp. 206-217.
- Kirby, D., Laris, B., & Roller, L. (2006). *Sex and HIV Education. Programs for Youth: Their*

- Impact and Important Characteristics. Family Health International: Scotts Valley.
- Kitzinger, J. (2000). Focus groups with users and providers of health care. In *Qualitative Research in Health Care* (2^a ed.). London: British Medical Association.
- Kitzinger J. (1994). The methodology of focus group: the importance of interaction between research participants. *Social Health Illn*, 16(1), pp. 103-120.
- Kitzinger, J., & Barbour, R. S. (1999). Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: Kitzinger J, Barbour R. S. (orgs). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London: Sage, (pp. 1-20).
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Larsson, M., Eurenus, K., Westerling, R., & Tydén, T. (2006). Evaluation of a sexual education intervention among Swedish high school students. *Scandinavian Journal of Public Health*, 34, pp. 124-131.
- Laverack, G., & Labonte, R. (2000). A planning framework for the accommodation of community empowerment goals within health promotion programming, *Health Policy and Planning*, 15 (3), pp. 255-262.
- Lemos, M. E. C. M. (2001). O papel dos conhecimentos e atitudes sobre sexualidade como pré-requisitos para comportamentos saudáveis. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.
- Lervolino, A. S., & Pelicioni, M. C. F. (2009). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista Escola Enfermagem USP*. [on-line]. 2001 jun [citado em 12 nov 2009]; 35(2):115-21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf>.
- Lesch, E., & Kruger, L. M. (2005) Mothers, daughters and sexual agency in one low-income South African community. *Social Science Medicine*, 61(5), pp. 1072-1082.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Bountin, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lindberg, L. D., Santelli, J. S., & Singh, S. (2006). Changes in formal sex education: 1995-2000. *Perspectives on sexual and Reproductive Health*, 38 (4), pp. 182-189.
- Linhorst, D. (2002). A review of the use and potencial of focus groups in social work research. *Qualitative Social Work*, 1(2), pp. 208-228.
- Litosseliti, L. (2003). *Using Focus groups in research*. London: Continuum.
- Lobdell, D., Gilboa, S., Mendola, P., & Goodyear, R. K. (2005) Use of focus groups for the environmental health researcher. *Journal of environmental Health*, 67(9), pp. 36-42.

- López, F., & Fuertes, A. (1999). Para compreender a sexualidade. Lisboa : APF.
- López, F., & Oroz, A. (1999). La vida sexual del adolescente: para comprender. Estella : Editorial Verbo Divino.
- Marinho, S., Anastácio, Z., & Carvalho, G. (2010). Avaliação de projetos de Educação Sexual na perspectiva da promoção da saúde. Paper presented at the 3º Congresso Nacional de Educação para a Saúde / 1º Congresso Luso-Brasileiro de Educação para a Saúde, Covilhã, Portugal
- Maroy, C. (2011). Em direcção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa?. In Dalila Oliveira & Adriana Duarte (Org.), Políticas públicas e educação. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, (pp. 19-46).
- Marques, A., Vilar, D., & Forreta, F. (2010). Educação Sexual no 1.º Ciclo. Um guia para Professores e Formadores. Lisboa: Texto Editora
- Martí, I. C. (2003). Diccionario Enciclopédico de educación, Barcelona, Ediciones CEAC.
- Martins, J. (2008) Investigação em enfermagem: alguns apontamentos sobre a dimensão ética - Pensar Enfermagem, Número: Volume 12, nº 2, 1ª Edição, UI&DE da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Lisboa, pp. 62 – 66.
- Mason, S. (2010). Braving it out! An illuminative evaluation of the provision of sex and relationship education in two primary schools in England. Sex Education, Vol. 10, Nº 2, pp. 157–169.
- Matos, M. G., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J. P., & Leal, I. (2014) Educação sexual em Portugal: legislação e avaliação da implementação nas escolas. Psicologia, saúde & doenças. Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde, 15 (2), pp. 335-355.
- Matos, M. G., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., Reis, M., & Equipa Aventura Social (2011). A Saúde dos Adolescentes Portugueses – Relatório preliminar do Estudo HBSC 2010. [The Health of Portuguese adolescents – HBSC Study Report 2010.] ACS/FMH/UTL/CMDT-UNL.
- Matos, M. G., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., Reis, M., & Equipa Aventura Social (2012). A Saúde dos Adolescentes Portugueses – Relatório final do Estudo HBSC 2010. [The Health of Portuguese adolescents – HBSC Study Report 2010.] ACS/FMH/UTL/CMDT-UNL
- Matos, M. G., Ramiro, L. Reis, M., & Equipa Aventura Social (in press, 2013). Online Study of Young People´s Sexuality – HBSC/OSYS: Estudo nacional sobre a saúde sexual dos adolescentes e jovens portugueses. Relatório Final do Estudo - Dados Nacionais 2011. Lisboa: Coordenação Nacional para a Infecção VIH/SIDA/Alto Comissariado

- para a Saúde-Ministério da Educação; CMDTla/IHMT/UNL; FMH/UTL; FCT/MCTES; IPJ; Portal Sapo
- Mazzotti, A. J. A. (2008) Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-43.
- ME, MS, APF, & CAN. (2000). Educação sexual em meio escolar - Linhas Orientadoras. Lisboa: Ministério da Educação, Ministério da Saúde.
- Mendonça, M. (2002). Ensinar e aprender por projectos. *Cadernos CRIAP*, nº 31. Porto: Edições Asa.
- Minayo, M. C. S. (2007) O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação - Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (ME-RNEPS) (2001). A rede nacional de escolas promotoras de saúde. Mem Martins: ME.
- Ministério da Educação – Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2007). Educação para a Saúde – Relatório final. Retirado de www.dgidc.min-edu.pt
- Ministério da Educação & Ministério da Saúde (2000a). Educação Sexual em meio escolar – Linhas orientadoras. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação., & Ministério da Saúde (2000b). O que é a Saúde na escola. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Miranda, G. L. (2008). Leitura comentada do texto “O método de Projeto” de W. Kilpatrick (2007/1918), pp. 1-9.
- Morgado, J. C. (2005). Currículo e Profissionalidade Docente. Porto: Porto Editora.
- Morgan, D. (2001). Focus group interviewing. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (eds), *Hanbook of Interview Research: Context and Method.*, CA: Sage Tousand Oaks.
- Morgan, D. L. (1997) *Focus Groups as Qualitative Research*. 2nd edn. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Morgan, D. L. (1998) *The Focus Group Guidebook: Focus Group Kit 1*. Sage Publications, London. www.nurseresearcher.co.uk
- Morse, J. M. (1994) editor. *Critical issues in qualitative research methods*. London: Sage Publications.
- Moscovici, S. (2010) Representações sociais: investigações em psicologia social. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes.
- Mota, D. F. S. (2011) Trabalhar a educação para a saúde nas escolas: percepções de profissionais de saúde e de professores. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Murta, S. G. (2012). Direitos Sexuais e Reprodutivos na Escola: Avaliação Qualitativa de um Estudo Piloto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jul-Set 2012, Vol. 28 nº3, pp. 335-344.
- Muturi, N. (2005). Communication for HIV/AIDS prevention in Kenya: social-cultural considerations. *Journal of Health Communication*, 10(1), pp.77-98.
- Navarro, M. F. (1995). Modelos de intervenção em saúde na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário. In *A Educação para a Saúde. Papel da Educação Física na promoção de estilos de vida saudáveis*. Simpósio. Lisboa: Programa de Promoção e Educação para a Saúde.
- Navarro, M. F. (1999). Educar para a saúde ou para a vida? Conceitos e fundamentos para novas práticas. In AAVV. *Actas do I Congresso Nacional de Educação para a Saúde* (pp. 13-28). Braga: Universidade do Minho.
- Neto, O. C, Moreira, M. R., & Sucena, L. F. M. (2002) Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf
- Neves, L.(2001). Educação Sexual em meio escolar. O caso da EB 1.2.3. de S. Onofre. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nóbrega, S. M. (2001). Sobre a teoria das representações sociais. In: Moreira, A. S. P. *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Universitária.
- Nodin, N. (2001). Os jovens Portugueses e a Sexualidade em finais do Século XX. Lisboa: Associação planeamento Família.
- Nogueira-Martins, M. C. F & Bogus, C. M. (2004). Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saúde e Sociedade*, v.13, n.3, pp.44-57.
- Nordin, L. L., Jensen, J. M., & Simovska, V. (2010). Unges deltagelse i sundhedsfremme: Hvad siger literature [Young people's participation in health promotion: What does the literature say?]. *Cursiv No. 5*, pp. 77-101.
- Nóvoa, A., Almeida, C., & Le Boterf, G. (1993). A avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir da prática de uma experiência de terreno. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliação em educação: Novas perspectivas* (pp. 105-123). Lisboa: INIC.
- Oliveira, C. C. (2004). *Auto – Organização, Educação e Saúde*. Coimbra: Ariadne editora.
- Oliveira, D. L. D. (2011). The use of focus groups to investigate sensitive topics: an example taken from research on adolescent girls' perceptions about sexual risks. *Ciência &*

- Saúde Coletiva, 16(7), pp 3093-3102. Retrieved March 06, 2015, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000800009&lng=en&tlng=. 10.1590/S1413-81232011000800009
- Oliveira, M. T., & Chagas, I. (2011). Investigação em educação sexual em Portugal. In F. Teixeira et al. (Orgs), Sexualidade e educação sexual. Políticas educativas, investigação e práticas (pp. 139-167). Braga: Edições CIED.
- Olívia, C. B. F. V. (2009) A Educação Sexual al na Escola Pública Portuguesa: Um olhar a partir da experiência de alunos do 10º ano; Tese de Mestrado em Educação.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. (2002). Reproductive Health. WHO.Traduzido de <http://www.who.int/reproductive-health/gender/index.html>.
- Pacheco, C. A., & Pereira, S. G. (2013). A educação sexual dos jovens no contexto escolar e social. Revista Profissão Docente, v. 13, nº 29 (Julho/Dezembro 2013), pp. 36-46.
- Parse, R. (1985). Nursing research: qualitative methods. Maryland: Brady Communications.
- Patton, M. (2002) Qualitative research & Evaluation Methods (3rd ed.). Thousand Oaks. Ca: Sage Publications, Inc.
- Petterson-Sweeney, K. (2005). The use of focus groups in pediatric and adolescent research. Journal of Pediatric Health Care. 19(2), pp. 104-110.
- Plummer-D'Amato, P. (2008) Focus group methodology part 1: considerations for design. Int J Ther Rehabil. 15(2), pp. 69–73.
- Polit, D., & Hungler, B. (1999) Fundamentos de pesquisa em enfermagem. Porto Alegre: ArtMed.
- Pontes, A. F. (2010). Sexualidade: vamos falar sobre isso? Promoção do desenvolvimento psicosssexual na adolescência: implementação e avaliação de um programa de intervenção em meio escolar. Doutoramento, Porto: Universidade do Porto.
- Portugal. Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde. (2014). Programa Nacional de Saúde Escolar 2014. Lisboa: DGS.
- Precioso, J. (2004) Educação para a saúde na escola: um direito dos alunos que urge satisfazer, O Professor, 85, pp: 17-24.
- Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde (1986) “Carta de Ottawa”. Ottawa.[On-line],http://www.saudepublica.web.pt/05PromocaoSaude/Dec_Ottawa.htm, 10/01/15
- Queiroz, A. A., Meireles, M. A. & Cunha, S. R., (2007) Investigar para compreender. Loures: Lusociência.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). Manual de investigação em ciências sociais, 3ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Ramiro, L. (2013). A educação sexual na mudança de conhecimentos, atitudes e comportamentos sexuais dos adolescentes. Dissertação doutoramento em ciências da educação. Universidade Técnica de Lisboa.
- Ramiro, L., Matos, M. G., & Vilar, D. (2008). Factores de sucesso da Educação Sexual em meio escolar. *Educação Sexual em Rede*, 3, pp. 8-13.
- Ramiro, L., Reis, M., Matos, M. G., Diniz, J. A., & Simões, C. (2011). Educação sexual, conhecimentos, crenças, atitudes e comportamentos nos adolescentes. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 29, pp.11-21.
- Redmond, R. A., & Curtis, E. A. (2009) Focus groups in nursing research. *Nurse Research* 14(2),pp. 25–37, consultado em www.nurseresearcher.co.uk
- Redmond, R. A., & Curtis, E. A. (2009) Focus groups: principles and process. *Nurse Research* 16(3), pp. 57–69, consultado em www.nurseresearcher.co.uk
- Reis, M. H., & Vilar, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: atitudes dos professores. *Análise Psicológica*, 22, pp. 737-45.
- Reis, M., Ramiro, L., & Matos, M. G. (2012). Jovens e Sexualidade. In Matos, M.G., & Tomé, G. (eds). *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade* (1ªedição, pp.259-273). Lisboa: Placebo, Editora LDA.
- Ressel, L. B., Beck, C. L. C., Gualda, D. M. R., Hoffmann, I. C., Silva, R. M., & Sehem, G. D. (2008). O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Texto Contexto Enfermagem.*, v.17, n.4, pp. 779-86.
- Ribeiro, J. M. (2011). Impacto de um Programa de Educação Sexual Escolar nas Atitudes Sexuais e nos Conhecimentos sobre Sexualidade em adolescentes de uma Escola Básica e Secundária do Alto Minho. Mestrado, Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Ribeiro, J. M., Pontes, A., & Santos, L. R. (2012). Atitudes face à sexualidade nos adolescentes num programa de educação sexual. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13 (2), pp. 340-355. Recuperado em 16 de fevereiro de 2015, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862012000200015&lng=pt&tlng=pt
- Ribeiro, J.M., Pontes, A., & Santos, L.R. (2013). Conceção e implementação de um projeto de educação sexual na turma: legislação vs literatura. *Revista Lusófona de Educação*,

23, pp. 179-198.

- Rich, M. & Ginsburg, K. (1999). The reason and rhyme of qualitative research: Why, When, and How to use qualitative methods in the study of adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 25, pp. 371-378.
- Robinson, N. (1999). The use of focus group methodology – with selected examples from sexual health research. *Journal of Advanced Nursing* 29(4), pp: 905-913.
- Rocha, A., Marques, A., Figueiredo, C., Almeida, C., Batista, I., & Almeida, J. (2011). Evolução da Saúde Escolar em Portugal: Revisão Legislativa no Âmbito da Educação. *Millenium*. 41 (julho/dezembro), pp.69-87.
- Rodrigues, P. (1995). As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues (Orgs.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Rodrigues, M., Pereira, A., & Barroso, T. (2005). *Educação para a saúde: Formação pedagógica de Educadores de Saúde*. Coimbra: Formasau.
- Rodrigues, C. J. de, & Vilaça, T. (2010). Género e aprendizagem participativa orientada para a acção em educação sexual em Educação Moral e Religiosa Católica no 7º ano de escolaridade. In Pereira, H. et al. (Ed.). *Educação para a saúde, cidadania e desenvolvimento sustentado*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, (pp. 519-531).
- Rodrigues, C. J. de, & Vilaça, T. (2011). Responder às necessidades em educação sexual dos adolescentes: influência do género no desenvolvimento da competência de acção. In Lozano, A. B. et al. (Org.). *Actas Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 9, Corunha: Universidade de Corunha, Universidade do Minho, pp. 457 – 467.
- Royce, C. & Hudson, M. (2003). Developing a culturally appropriate vídeo to promote dual-method use by urban teens: rationale and methodology. *AIDS Education and Prevention*, 15(2), pp. 148-158.
- Sánchez, F. L. (1990). *Educación sexual*. Madrid: Fundacion Universidad Empresa.
- Santos, R. (2009). *Educação Sexual em Contexto Escolar: Implementação e avaliação da eficácia de um projecto de intervenção numa turma do 8º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Seal, D., Bogard, L. & Ehrhardt, A. (1998). Small group dynamics: the utility of focus group discussions as a research method. *Group Dynamics*, 2(4), pp. 253-266.
- Seidel, J. V. (1998). *Qualitative Data Analysis*. Retrieved June 21, 2006 from <http://www.qualisresearch.com/QDA.htm>.

- Severo, T., P., Fonseca, A., D., & Gomes, V. L. O. Grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa em enfermagem. *Reme: rev. min. enferm.* [on-line]. 2007 jul/ago. [citado em 12 nov 2009], 11(3), pp. 297-302. Disponível em: http://www.enf.ufmg.br/site_novo/modules/mastop_publish/files/files_4c0e3ddc06dab.pdf
- SIECUS. (1996). *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education: Kindergarten12th Grade*. Washington: Sexuality Information and Education Council of the United States.
- Silva, M. G., Fernandes, J. D., Rebouças, L. C., Rodrigues, G. R. S., Teixeira, G. A., & Silva, R. M. O. (2013). Publicações que utilizaram o grupo focal como técnica de pesquisa: o que elas nos ensinam?. *Ciências Cuidados Saúde Abr/Jun*; 12(2), pp. 398-406.
- Simões, A. C. (2008). *Motivações e expectativas profissionais dos estudantes de enfermagem – estudo numa escola da área de Lisboa*. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde. Universidade Aberta: Lisboa.
- Simovska, V. (2005). *Learning by interaction: learning about health through participation and action – the health promoting schools perspective*. Doctoral dissertation. The Danish University of Education: Copenhagen.
- Simovska, V. (2007). The changing meanings of participation in school based health education and health promotion. *Health Education Research*, 22:6, pp. 864–878.
- Simovska, V. (2009). *Participation, action, and school-community collaboration. Case study Maastricht*. Copenhagen, Denmark: Danish School of Education Press.
- Simovska, V. (2012). Case Study of a Participatory Health-Promotion Intervention in School. *Democracy & Education*, 20 (1). Article 4. p
- Simovska, V., & Jensen, B. (2009). *Conceptualizing Participation: the health of children and young people*. WHO, Regional Office for Europe.
- Sousa, A. P., Soares, I., & Vilar, D. (2007). Lessons learnt from a secondary school Sex Education Program in Portugal. *Sex Education*, 7, pp. 35-45
- Souza, F. S. (2013). *Representações sociais de adolescentes acerca da educação sexual no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Bahia: Universidade estadual do sudoeste da Bahia.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus Groups: Theory and Practice*. Second Edition. Sage Publications: Thousand Oaks C. Disponível em www.nurseresearcher.co.uk
- Then, K. L., Rankin, J. A., & Ali, E. (2014). *Focus Group Research: What Is It and How Can*

- It Be Used? Canadian Journal of Cardiovascular Nursing, 24(1), pp: 16–22
- Tique, M. S. (2009). Impacto da Educação Sexual em contexto escolar. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Tones, K., & Tilford, S. (1994). Health education: effectiveness, efficiency and equity. London: Chapman & Hall.
- UNESCO (2009) Orientação Técnica Internacional sobre Educação Sexual; Uma abordagem baseada em fatos comprovados e destinada a escolas, professores e educadores na área de saúde. volume 1 & 2, Paris: UNESCO. Publicado em parceria com a UNAIDS, UNFPA, UNICEF e OMS.
- Vala, J. (2004). Representações sociais e psicologia social do conhecimento do quotidiano. In J. Vala & M.B. Monteiro (Coords.). Psicologia social (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J., & Monteiro, M. B. (2000). Psicologia social, 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaughn S., Schumm J. S., & Sinagub J. (1996). Focus Group Interviews in Education and Psychology. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Vaz, J. M. (2006). Sexualidade e Educação Sexual. Revista Lusófona de Educação (7), pp. 145-147
- Vaz, J. M., Vilar, D., & Cardoso, S. (1996). Educação Sexual na escola. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, O. (2009). A Educação Sexual na Escola Pública Portuguesa: Um olhar a partir da experiência de alunos do 10º ano. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Vilaça, M. T. M. (2006). Acção e competência de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Vilaça, M. T. M. (2007). Dos Modelos de Educação para a Saúde Tradicionais aos Modelos de Capacitação: Abordagens Metodológicas da Educação Sexual em Portugal do 7º ao 12º ano de Escolaridade. In Chamosa, L. C., Alonso, P. J. E., Otero, J. R. G., Pereira, L. J., Barreiro, A. L., & Mayo, M. R. Actas do XX Congreso ENCIGA. Sanxenxo: Hotel Carlos I, (pp.30).
- Viegas, A. F. (2008). Contributos da aprendizagem sobre Reprodução Humana para o Desenvolvimento da Competência de Acção em Educação Sexual: Um estudo com alunos do 6º Ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do

Minho.

- Viegas, A., & Vilaça, T. (2010). Contributos da aprendizagem sobre puberdade e reprodução humana para o desenvolvimento da competência de acção em educação sexual no 6º ano de escolaridade. In Teixeira, F. et al. (Ed.). *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas*. Braga: CIEd, (pp. 119 – 128).
- Viegas, A., & Vilaça, T. (2011). Educação em ciências e desenvolvimento da competência de acção em educação sexual. In Leite, L. et al. (Org.). *Actas Encontro Nacional de Educação em Ciências: Educação em Ciências para o Trabalho, o Lazer e a Cidadania*, 14, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, (pp. 319-331).
- Vilar, D. (2005). Saúde Sexual e Reprodutiva. *Educação Sexual em Rede*, nº 1 (Julho/Setembro 2005), pp. 8-14.
- Vilar, D., & Ferreira, P. (2008). *A Educação Sexual dos Jovens Portugueses: Conhecimentos e Fontes*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Warr, D. (2005). “it was fun...but we don’t usually talk about these things”: Analysing sociable interaction in focus groups. *Qualitative Inquiry*, 11(2), pp. 200-226.
- Westphal, M. F. (2006) *Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças*. In: Gastão
- Westphal, M. F., Bogus, C. M., & Faria, M. M. (1996) *Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil*. *Boletim Oficina Sanitária: Panamá*, (v.120. n. 6.).
- Wilkinson, S. (1998). Focus groups in health research. Exploring the meanings of health and illness. *Journal of Health Psychology*, 3(3), pp. 329-348.
- World Health Organization (1974) *Education and treatment in human sexuality : the training of health professionals*, report of a WHO Geneva: WHO.
- World Health Organization (1998) *Health Promoting Schools – a healthy setting for living, learning and working*. Geneva: WHO.
- World Health Organization. (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe - A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: Federal Centre for Health Education.
- Zwane, I. T., Mngadi, P. T. & Nxumalo M. P. (2004). Adolescents’views on decision-making regarding risky sexual behaviour. *International Nursing Review*, 51(1), pp. 15-22.

Legislação

Decreto Legislativo Regional n.º 8/2012/A, de 16 de março, Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores,

Decreto Legislativo Regional n.º 18/2000/A, de 8 de Agosto (Planeamento Familiar e Educação Afectivo-Sexual), Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores – I Série, n.º 33. Acedido em 15/05/2014 de www.azores.gov.pt.

Decreto-Lei n.º 259/00, de 17 de Outubro. Que regulamenta a Promoção da Educação Sexual em Meio Escolar. Diário da República n.º 240, I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação, pp.5784-5786.

Despacho n.º 25995/2005 de 16 de dezembro. Diário da República, II Série n.º240 /2005, pp.17515-17516.

Despacho n.º 2506/07, de 20 de Fevereiro. Cria a figura de Coordenador de EpS. Diário da República n.º 36, Série II. Lisboa: Ministério da Educação, pp.4427.

Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto. Reforça as garantias do direito à Saúde Reprodutiva. Diário da República n.º186,I Série. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 5232-5234.

Lei n.º 60/09, de 6 de Agosto. Aplicação da educação sexual em meio escolar. Diário da República n.º 151, I Série. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 5097-5098.

Portaria n.º 105/2012 de 12 de Outubro de 2012, Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores

Portaria n.º 16/2006, de 2 de Fevereiro, Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores Série I, n.º 5. Acedido em 15/05/2014 de www.azores.gov.pt.

Portaria n.º 196-A/10, de 9 de Abril. Define os moldes em que a educação sexual deve ser enquadrada no currículo escolar. Diário da República n.º69, I Série. Lisboa: Ministério da Educação, pp.1170.

Portaria n.º. 100/2012 de 28 de setembro de 2012, Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores

Regulamento n.º 127/2011, Regulamento das Competências Específicas do Enfermeiro Especialista em Enfermagem de Saúde Materna, Obstétrica e Ginecológica, Diário da República, 2.ª série, N.º 35, 18 de Fevereiro de 2011, pp. 8662-8666.

APÊNDICES

Apêndice A.

Transcrição do “focus grupo”

Invest.: Então, pensando na forma como os temas são trabalhados nesses projetos, qual é a ideia que vocês têm, de que os projetos...ou como é que os projetos deveriam ser feitos? O que é que vocês pensam?

I2: Devíamos ter que escolher, devíamos ter, em vez de só ter, de eles darem-nos logo o que se deve fazer, ter por exemplo três opções por onde a gente pode escolher, mesmo que a gente...assim não está muito a fugir aos que os professores querem, e não está a fugir muito ao que a gente quer...e está a ser um bocadinho mais para nós. A gente está a escolher e também pode ser o que o professor quer...e pode ter a sua ideia lá dentro, do que quer fazer e assim ao estarmos...hum...tem sempre uma coisa de que a gente gosta mais.

I1: Acho que os professores nos deviam de dar oportunidade, de às vezes, de ver tipo...o nosso ponto de vista sobre os nossos interesses, por exemplo na matéria de história, era bom que um dia um professor disse-se, bem estarmos a dar este século gostava que fizessem um trabalho sobre os acontecimentos que achassem interessantes que deu nessa altura, mas eles dizem logo têm que fazer um trabalho sobre esta guerra. Nunca fazem coisas que nós queremos pesquisar, por isso é que se torna desinteressante, por isso eles deviam nos dar mais liberdade nos trabalhos.

Invest.: Vocês concordam com o que a B. está a dizer?

I1,I2,I3,I4,I5: Sim...

Eu: Então o que é que vocês pensam...o que é que representa para vocês, mesmo o J. que nunca teve oportunidade, dos projetos mais relacionados com a parte da sexualidade. O que representam para vocês esse tipo de de atividades?

I4: hum...não tenho uma ideia do que possa ser, mas...não sei...(silêncio)

Invest.: Das vossas experiências, já devem ter, pelo menos aqueles que têm a disciplina de educação para a saúde. Quando abordam os temas da sexualidade, o que representam para vocês estas aulas?

I3: Eu não tenho educação para a saúde.

Invest.: Não. Mas nunca abordas-te esse tema noutras áreas?

I3: Não.

I4: Em ciências...

I5: Em ciências no 6ºAno eu tive que fazer um trabalho e no ano passado em educação para a saúde também.

I2: Eu acho que até teve...eles deram...tivemos a falar sobre a contraceção, métodos de contraceção e qual foi o outro?...hum...

I1: Doenças?

I2: Não...eram os órgãos genitais e...

Invest.: A parte de anatomia?

I1: mesmo a parte psicológica e isso assim até...mas por alto...

I2: Yah, sim...

Eu: E que é que vocês acharam dessas aulas?

I2: Eram fáceis não era muito difícil,

I1: Foi mais em geral não foi muito aprofundado...

Invest.: Mas foi importante para vocês?

I2: Eram coisas que a gente já sabia.

I1: Já tínhamos dado aquilo no 6ºano.

Invest.: E vocês já tinham também abordado essas matérias? não quer dizer que tenha sido...

I4: No 6º ano eu abordava mas eram só em aulas de substituição com a professora mesmo que a professora faltava sempre, por isso eu tinha ciências uma vez ao mês ou uma coisa assim e depois o professor abordava no próximo mês a gente já não se lembrava...por isso a gente nunca retinha a informação quase nenhuma...era mesmo só o que o J. disse da...o que a gente já sabia...

I1: Lembro-me que o ano passado, em educação para a saúde, a minha professora tentou fazer um jogo sobre isso, mas não resultou porque ela era muito desorganizada e não tinha, nem as ideias estavam organizadas e por isso correu mesmo mal...e não conseguimos fazer aquele jogo. Ela é que se confundia nem era a gente...(riso)

Invest.: Então essas matérias foram dadas como? Eram aulas normais?

I5: Eram dentro da turma, em apresentações de PowerPoint.

Invest.: Em PowerPoint?

I1: A minha era um jogo que era com cartas, uma espécie de cartas que ela é que tinha feito mas não deu...não resultou ela desistiu nem sequer acabamos o jogo...

Invest.: E depois como é que deram a matéria?

I1: Não demos mais essa matéria...estávamos para ver um vídeo mas não chegamos a ver porque eu é que tinha aquele vídeo e não encontrei...e depois a professora não se quis dar ao trabalho de ver, por isso...eu dei isso no 4º ano também, sexualidade. Uma senhora foi-nos lá dar-nos cartas...cartas não...folhas com informações...mas foi só isso.

Invest.: O que é que vocês acham deste tipo de atividades assim um bocadinho mais dinâmicas? Mesmo que muitas das vezes não funcionem muito bem? O que pensam?

I5: Se calhar é melhor trabalhar assim, porque assim não é tão...tão desinteressante, assim é mais interessante. E a pessoa tem vontade de estar lá e de interagir com as pessoas e assim...

Invest.: M. também achas que é mais interessante? De que forma?

I4: ah...é interessante porque, já como eu tinha dito, quando somos nós a abordar os temas e o professor ou a professora dá uma liberdade dentro do tema é sempre mais interessante porque vamos para a área, que nos sentimos mais seguros ou gostamos mais por isso é sempre melhor quando já há alguma segurança no tema.

Invest.: então pensando nessa parte em que as atividades são um bocadinho mais dinâmicas e quando vos é dada a oportunidade de até escolherem a forma como vão trabalhar as coisas...ah quando vos é pedido dessa forma como é eu vocês se sentem a trabalhar assim?

I5: temos mais liberdade...

Invest.: Aprendem melhor a matéria, não aprendem?

I1: Acho que aprendemos melhor...

Invest.: Sim. Porquê?

I1: Porque decoramos, memorizamos e percebemos melhor dessa maneira. Como o jogo se tivesse resultado era muito mais divertido porque lembrávamos mas...

Invest.: Por exemplo vocês costumam discutir as ideias, fazer debates para exporem as vossas opiniões?

I5: Não, mas fazer debates acho que era uma boa ideia. Sim.

Invest.: Em que sentido?

I5: Discutir as nossas opiniões. Acho que era melhor.

I1: A minha professora também tentou fazer isso o ano passado só que também não deu, quando nos dizíamos outra opinião ela dizia que estávamos erradas...(riso)...por isso, que isso não era dessa maneira...

Invest.: Noutro tipo de cenário, pode não ser na escola, quando vocês dão a vossa opinião, quando vocês estão a realizar alguma coisa que é da vossa vontade aí como é que vocês se sentem?

I1: Mais empolgados, entusiasmados...

Invest.: mais empolgados, entusiasmados... A. como é que te sentes?

I3: ah é uma coisa diferente, nós costumamos fazer isso todos os dias quando aparece um caso e exemplo diferente.

Invest.: E por ser diferente é mais...

I3: engraçado, mais entusiasmante...

Invest.: Concordam?

I2: acho que é...É igual quase, podem é não nos levar tanto a sério, não sei, acho que na escola ah como é com os professores a opinião talvez seja levada mais a sério do que com a gente a falar com um amigo, e isso, tipo às vezes leva se sempre na galhofa, é quase sempre também...(riso)

I4: quando nós estamos a falar de uma coisa, eles dizem ah ok, mas depois dali a dez minutos se for perguntar porque e que eles acham, sei lá, tu é que estás a falar diz tu, mas com o professor já temos que dar mais uma justificação, e o professor sempre vai se lembrar e sim ele vai cumprir mais a sério quando estamos a falar com o professor do que com um amigo. Com um amigo a situação é divertida mas falar rir e a brincar com um professor a gente tem que estar sérios e...

Invest.: Mas então acham que não teria a mesma piada se fosse com o professor do que é quando vocês fazem isso entre vocês?

I2: O professor é sempre mais sério, nas aulas e isso...

I1: Apesar de que eu acho que com os amigos não dá muito resultado, porque as conversas levam sempre para outros caminhos, nunca conseguimos ficar sempre muito tempo num tema, alguém diz olha lembrei me agora de uma historia sobre isso e depois o tema vai-se sempre dispersando.

I2: Isso é, eu gosto disso, eu gosto disso. É muito engraçado...

I1: Tu gostas de tudo que é engraçado...

Invest.: Gostas? Porquê?

I4: Começamos a falar de uma coisa e assim a conversa passa para outro lado, é engraçado.

I2: A conversa está num lado e depois já está no outro de uma forma tão estranha, eu acho engraçado.

I1: O piro é que não podemos fazer isso na aula, porque com os professores temos sempre que manter aquele tema. E depois começa a tornar-se enfadonho.

I4: Se começarmos a fugir do assunto, o professor diz, parem, parem, que temos que voltar à aula...ou alguma coisa do género. Com os amigos começámos a falar numa coisa e acabámos a falar noutra completamente diferente, se for por alguma palavra algum gesto que a gente esta a contar que aconteceu, já leva a outro e depois esse a outro, e vai-se sempre desenvolvendo mais temas, enquanto que nas aulas temos que estar sempre fixados num tema que é o tema...

I5: Que o professor quer.

I4: Que o professor quer, que o professor está a dar naquele momento...por isso é sempre diferente...

Invest.: E qual das formas é a melhor para vocês?

I1: Com os amigos porque nos sentimos mais á vontade.

Invest.: Sim, quando as conversas, como o J. estava a dizer, que gosta mais quando é dessa forma, também partilham da mesma opinião?

I2;I4: Sim.

Invest.: sim...partilhas da mesma opinião que os colegas A.?

I3: Sim.

Invest.: Olhem então qual é que acham que é o vosso papel nos projetos que neste momento existem e que são feitos cá na escola, relacionados com a sexualidade?

I1: Reter informação.

I4: Pesquisar para ajudar o projeto. Para o projeto ficar...para desenvolver mais o projeto...para...

I5: ficar mais completo.

I4: ficar mais completo.

Invest.: Vocês fazem isso? É-vos dada essa oportunidade?

I4: Acho que não há muitos projetos em relação a esse tema.

I2: não há sexualidade...nenhuma

I4: Não há..

Invest.: Não têm conhecimentos que existam projetos cá na escola nessa área?

I5: hum...de educação para a saúde há sempre. Acho eu.

I4: Eu estou cá há pouco tempo não sei...

Invest.: hum?

I4: Também estou cá há pouco tempo, por isso não sei se costuma haver algum projeto relacionado com isso.

I1: É raro...é raro...

Invest.: Mas que se lembrem ou que já tenham assistido? Ainda não?

I4: Na minha antiga....

I5: Não. Eu nunca vi nenhum panfleto sobre alguma coisa relacionada com esse tema por exemplo.

Invest.: Não. E nas aulas de educação para a saúde? Quem está inscrito nas aulas. ...Ias a dizer M. desculpa...

I4: Na minha escola antiga a professora, do que a senhora estava a falar das coisas relacionadas e assim, havia, de vez em quando havia algumas palestras e costumava ir uma senhora lá falar sobre esse assunto de diversas coisas relacionadas sobre esse assunto. E...é só isso...

Invest.: E essas palestras eram feitas como?

I4: ah senhora dava os prós e os contras, sobre as consequências e os benefícios, mostravam um pouco de cada lado, o que é que acontecia e o que é que não ia acontecer e coisas do género.

Invest.: O que é que vocês pensam quando o tema é abordado desta forma. Em forma de palestra?

I2: Ah...é secante..

I5: hum.hum...É secante eu concordo com ele.

I1: Pois.

Invest.: concordam? Concordas A.?

I3: (Sim, abanando a cabeça).

I5: as palestras são sempre...

I1: até podem ser interessantes e podemos estar a gostar mas é muito difícil nos concentrarmos, porque há muito barulho e há muita gente e depois há sempre alguma coisa que nos incomoda, nem que seja o calor e as pessoas estarem a respirar todas em cima da gente. Mas é sempre bom ouvir...

Invest.: Mas já assistiram a algumas palestras? Podem não ter sido relacionadas com este tema mas com qualquer tema que vocês possam ter assistido....

I5: sim...mesmo assim é só uma pessoa a falar sozinha basicamente nunca há interação...

I4: Com o público...

I5: Hum,hum...

Invest.: Não há interação com o público?

I1: Por exemplo houve outro dia, a nossa turma, foi por causa de uma coisa de agricultura, houve no anfiteatro só que eram só duas turmas, era a nossa e outra, então havia muito mais interação e isso era muito mais interessante, só que quando é muita gente, quando é mais que quatro turmas, já não se consegue, não há aquela concentração nem consegue haver tanta interação com o público.

I4: É muita gente e ela não consegue dar um pouco de atenção a todos para que fique tudo satisfeito.

Invest.: Então das palestras que vocês já tiveram oportunidade de assistir foram todas com muita gente?

I1: Sem ser com essa que eu disse, que me lembre, foi sempre com um bocado de gente.

Invest.: Por isso é que o J. estava a dizer que era secante, não havia interação, era?

I2: ah, as palestras no início são secantes...ah...há uma que foi a mais secante que eu já vi de certeza, que foi sobre...estávamos a falar sobre...acho que era as energias renováveis e isso, só que era, o anfiteatro estava cheio, até lá atrás, as pessoas estavam, tinha muita gente, e depois as pessoas falavam e quem estava atrás, não fazia, não fazíamos nada, por exemplo a gente só dizia piadas uns aos outros e era a maneira que a gente se entretinha.

I5: Eu lembro-me disso e depois os professores estavam sempre a brigar com vocês...

I2: Ah pois era...(riso)

Invest.: A B. estava a dizer, que o papel, que pensam que o vosso papel é recetivo, não é, que é receber a informação...

I2: E também depois saber usá-la.

Invest.: Saber utilizá-la? E acham que...

I4: Saber expor dúvidas à pessoa que está a dar a palestra para tentar ter mais informação do que aquela que ela já forneceu, depois ela também pode não saber responder à pergunta.

Invest.: E vocês já tiveram a oportunidade de irem a uma palestra e tiveram a oportunidade de colocarem as vossas dúvidas?

I1: Tu já. (riso)

I2: Em quase todas ponho dúvidas. Elas têm sempre um espaço no fim.

I1: Eu acho que o problema também das palestras é que é mesmo o facto de as pessoas estarem muito a falar, eu lembro-me que fui a uma, não sei se cá se foi no 6ºano, mas houve uma palestra que foi sobre os acidentes

rodoviários, ninguém estava a prestar atenção, até que eles mostraram num smart board, uma imagem grande de uma rapariga que tinha tido um acidente e a mostrar a cara dela, que era um bocado chocante, e só mesmo a partir daí é que as pessoas, começaram a prestar atenção e acho que é mesmo esse tipo de interação, não precisa de ser sequer física, nem estar a falar propriamente para a pessoa. Só que, só uma pessoa só estar a falar nós depois chega a uma altura que nos perdemos e assim e não é só em palestras mesmo nas aulas...perde-se o interesse. Como nas aulas de história. A professora só fala.

I2: Isso também depende...algumas falam alto...(riso)

I5: E a nossa de ciências.

Invest.: Então qual é que acham que poderia ser o vosso papel para além de estarem a receber essa informação?

I2: Durante as palestras?

Invest.: Sim

I1: Podíamos adicionar informação que também que soubéssemos.

I2: Acho que podia haver mais interação, isso vai tudo depender muito também da pessoa que dá a palestra. A pessoa que dá a palestra pode fazer a interação, a interação com o público é o que vai estimular mais a conversa, mais hum...as pessoas a prestarem atenção à palestra. Aquela que ela estava a dizer daquele agricultor...a gente às vezes ele fazia piadas, (riso), no meio de nós a fazer uma pergunta à pessoa, hum a gente por acaso estava a prestar atenção, porque a maneira como ele falava era cativante, ele andava de um lado para o outro, muito expressivo e isso, e ele de repente fazia uma pergunta e isso, mas eram perguntas muito difíceis de propósito mas era para depois ele poder responder e tudo, mas depois a gente dava uma tentativa à sorte e às vezes quando uma pessoa acertasse ele dizia Hifive e isso tudo, mas era...era engraçado (riso)...era meio ...tolinho (risos) a maneira como ele apresentava.

Invest.: E como é que vocês...gostaram dessa palestra por ser mais divertida?

I2: Sim.

Invest.: E os outros colegas? Também gostaram?

I1; I5: Sim.

I1: Nós ainda por cima nós tínhamos que estar a tirar notas...

I2: Apontamentos...

I1: Por causa de geografia. E até pelo menos eu acho que não custou tanto como se fosse uma palestra normal...

I2: Até o homem dizia para não tirarmos muito nas palestras ele dizia só escrevam só o nome disto, disto e disto e vai ver ao Google isso tem tudo. Por acaso eu gosto disso assim...

Invest.: Hum, hum...

I1: Eu acho por exemplo é mesmo isso que está mal, por exemplo, o J. estava a dizer, era o método dele, de facto é muito giro mas isso é porque não estamos habituados a essa interação e assim, é só uma pessoa ali no meio, ah olá eu estou aqui para vos mostrar esta informação e pronto, são assim...nós somos obrigados a ir às palestras. Nós chegámos à sala e ah olha hoje vamos ter uma palestra não sei quê... E nós, ok. Nem sequer somos abordados antes. Esse da biodiversidade temos sido. Mas nem sequer somos...nem sequer estamos à espera, e depois, olha uma palestra!

Invest.: Então como é que acham que deveriam ser? Estavas a dizer que não são abordados antes. Acham que isso ia fazer a diferença ou não?

I2: Se a gente queria ir a palestra ou não? Acho que não.

I5: Se não formos apanhamos falta...

I2: Não mas, é um bocado rude também, uma palestra, a pessoa e tal veio aqui á escola para explicar, e a gente até fomos convidados para ir lá ouvir a palestra da pessoa, acho que isso seria mau não ir ouvir. Acho que é uma obrigação mesmo ir e acho que não faz mal até gosto e perdemos tempo de aula...(riso)

I5: Yah toda a gente gosta...

Invest.: E o vosso papel na preparação dessas atividades? Qual é que acham que poderia ser?

I1: O quê?

Invest.: o vosso papel na preparação dessas atividades?

I4: Tipo o que eles estão a fazer, estão a ajudar na palestra daquele senhor que fez a volta ao mundo.

I2: mas isso também não pode ter muitas turmas a fazer tem que haver poucas.

I4: Sim...

Invest.: Sim, entre as turmas mas a maneira de trabalhar, acham que seria interessante?

I2: Acho que sim, era estimulante. E mesmo para os alunos depois até dava uma certa aprendizagem, ia ajuda-las como fazer certas coisas, isso assim das palestras, organizar palestras, era bom, uma experiência boa de certeza. Pelo menos fazia sentido.

Invest.: E os colegas, porque é que acham que seria uma experiência boa? Pensando que vocês estariam a fazer por exemplo o que a B. está a fazer na preparação.

I5: era educativo, ajudava-nos a ajudar a pessoas que vêm e até os funcionários da escola que são sempre eles que preparam tudo.

Invest.: Já tiveram alguma experiência desse género? B. foi a primeira vez que estás a trabalhar...

I1: Já tínhamos estado a planear outro tipo de coisas mas nem sequer tinha a ver com a escola. Por isso sim.

Invest.: Sim?

I1: sentimos uma responsabilidade boa entre nós, porque nós é que escolhemos o que é que temos que fazer, porque ela pergunta quem é que quer ficar com isto, e nós depois é que temos que reter a informação, mas como fomos nós, é como naquele caso, somos nós que escolhemos somos muito mais entusiasmados. E sentimos que estamos a ajudar pessoas. É fixe.

I2: O trabalho assim é gratificante, tipo fazer aquilo e depois ver aquilo a acontecer. O trabalho que várias pessoas fizeram.

Invest.: Ver o trabalho a crescer e vocês estarem a participar dele.

I2: Eu não vou dizer que é a primeira vez, mas para a turma é a primeira vez, já vi outras palestras em que os alunos mesmo estão lá, a fazer, claro acho que já organizaram, quando é mesmo palestras em que a turma é que vai fazer a apresentação e isso.

Invest.: hum, hum e outra forma de trabalharem sem ser em palestras. Vocês já organizaram? Já tiveram esse tipo de experiência? (silêncio) pode não ser dentro da escola, nas vossas, nos vossos grupos, se pertencem, o grupo de jovens o...não sei se têm outro tipo de atividades para além da escola...

I1: Como assim atividades?

Invest.: Nos ATLS, o que é que vocês fazem para além da escola nos tempos livres?

I1: Jogo voleibol.

I2: Jogo futebol.

Invest.: Fazem desporto. E vocês? Fazes desporto também?

I5: Mais ou menos.

Invest.: Os tempos livres são passados como?

I2: No computador.

I5: No computador, eu gosto de cozinhar, por exemplo doces e assim.

I4: Na televisão.

Invest.: E tu J.?

I5: Falar com pessoas.

Invest.: falar com pessoas, cozinhar. E quando cozinhas fazes o que queres?

I5: Sim.

Invest.: E como te sentes?

I5: Feliz.

Invest.: Porquê?

I5: Porque faço coisas de que gosto. Sim.

Invest.: Como é que vocês se sentem quando fazem coisas que gostam?

I1:I4: Bem...

I4: Porque se fazemos aquilo é porque gostamos do que estamos a fazer se não gostamos, paramos ou vamos depois à procura da coisa que gostemos mais ou uma coisa assim do género.

I1: ah eu também estou num programa onde fazemos caminhadas e lemos livros e assim e...

I2: Na república...

Invest.: hum?

I2: Na república, o que ela estava a dizer.

I1: yah...

Invest.: E?

I1: E então é fixe porque temos interação com os amigos e isso, porque estamos lá com os nossos amigos e conhecemos pessoas novas, e tenho aulas com um instrumento, por isso, sou muito ocupada.

Invest.: Para além de se sentirem bem e de ficarem felizes, quando fazem alguma coisa que gostam, acham que na escola poderíamos passar um bocadinho dessa maneira de trabalhar, aqui para a escola?

I1: Deveríamos...

Invest.: Deveríamos? como?

I1: Pois não sei...deveriam haver mais projetos mesmo da parte da associação de estudantes, não é que eles não façam isso mas é mais no fim do ano, durante o ano não há muita...do fim do ano, no fim dos períodos, mas durante o ano não há muita coisa, e às vezes o que eles fazem não é muito eficaz. Por exemplo há uns tempos puseram uns cartazes a perguntar quem é que queria ir passear cães e isso assim e não deu muita eficácia, porque as pessoas começaram a pôr nomes de outras pessoas e assim (risos) e...não foi J.P.? (risos)...estavas lá...e por isso, e depois as pessoas fazem, e depois depende da maneira como isso é trabalhado, porque era quase óbvio que isso ia acontecer porque estão a pôr uma coisa para as pessoas é que ainda irem pôr o seu nome, eles deviam era por exemplo convidar as turmas e assim, e ainda por cima era um texto grande, então as pessoas passavam por ali e viam que era um texto grande e não queriam ler, se fosse mais por tópicos ou assim se calhar era mais apelativo.

Invest.: Trabalhar por tópicos. E outras ideias?

I4: Por exemplo um título com umas letras grandes e uma imagem grande de um cão, se calhar ia chamar mais à atenção, porque a pessoa via a imagem e depois lia. Mas também não devia ser um texto grande...a pessoa...um cartaz nunca deve ter muito texto, se não torna-se secante, deve ter pouco texto, pouco e objetivo que é para a pessoa ler, reter a informação ou ficar a perceber mais sobre aquele assunto e... depois ir embora, não é uma coisa muito grande para não ser muito secante. Uma coisa mais objetiva.

Invest.: Hum, hum. Olhem então ideias e sugestões. Imaginemos que alguém, ou algum professor, chegava cá á escola e vos perguntava: olhem temos que desenvolver um projeto na área da sexualidade, dos afetos, do namoro, tudo, como é que acham que deveria ser feito?

I2: Criar um jogo sobre isso.

Invest.: um jogo?

I2: Acho que é muito divertido ia ser engraçado. Fazer um jogo sobre isso.

I4: Ficas-te com a ideia do jogo...

I2: Não mas é, eu fiz uma vez, um projeto para matemática, na minha escola antiga, que era fazer um jogo com a matemática, usando os números e isso e fazendo contas, por acaso foi engraçado eu gostei de fazer.

I1: Eu também fiz isso.

Invest.: E para além de ser engraçado, achas que foi importante trabalhar dessa maneira?

I2: Sim, (abanado a cabeça).

Invest.: Em que sentido?

I2: Acho que sim até porque fica, a gente está a aprender a matéria e está a aprender a matéria de uma maneira divertida, matemática que é uma matéria bastante secante (riso), com jogos eu acho que se torna bastante divertida. Quando estava na minha antiga escola faziam a matemática não sei divertida, tinha o nome de...não me lembro agora..

I1: Era, acho que era.

I2: A gente fazia jogos, eram jogos de 84...

I4: Hey...

I5: Foi no sétimo ano.

I1: Eram em todas as escolas, eu acho que era em todas as escolas eu também fiz isso no ciclo.

I4: Quase todas as escolas faziam isso.

I5: E os super T...

I2: Sim isso os super T.

I1: E havia as cenas do canguru, não sei se vocês também tinham isso?

I1: Eu nunca soube as notas...

I2: Eu não gosto de testes, acho que avaliar a pessoa através de uma prova escrita, avaliar uma pessoas pelas suas capacidades, até porque ela pode reter bem as coisas e explicar daquela forma e depois uma pessoa perde o bom nome, por causa disso.

I4: Se calhar consegue explicar melhor na oralidade do que a escrever.

Invest.: Então acham que aprender de forma divertida é mais...para além de ser melhor e de vos fazer mais felizes, aprendem melhor ou pior?

I1:I2: Melhor.

Invest.: Aprendem melhor. Porquê?

I1: Porque é empolgante e prestamos mais atenção ao que estamos a fazer e temos mais cuidado com aquilo...

I2: e isso também ajuda na competitividade ao conseguir-se esforçar e aplicar naquilo para poder ganhar, e depois ao estar-se a aplicar naquilo torna-se mais fácil saber aquela matéria.

Invest.: concordam?

I1: Sim. De fato as recompensas dão sempre jeito, porque anima sempre mais as pessoas. Como a espécie de um concurso mas mesmo que não seja um concurso, motiva sempre as pessoas. Por exemplo a nossa professora de matemática dá um chocolate a quem tiver 100, ninguém tem 100 mas pelo menos...

I5: É a professora S. ?

I1: Não a A.

I4: A nossa também deu um chocolate.

Invest.: E outras formas de recompensa? Pode ser dessa forma, mas outra forma?

I1: Ah, inicialmente a escola em concursos e assim dava pens mas eu acho que já está um bocadinho ultrapassado, se ganhar dois concursos fica com duas pens, fica um bocado...eles não variam muito. Eu preferia ter recebido um diploma do que uma pen porque nós temos quase que obrigatoriamente ter que ter uma pen, então é pouco prático.

I4: temos que ter para os trabalhos...

I5: eu já tenho 4 pens...

I1: Eu também...yah...eu ganhei 3 pens com concursos (risos).

Invest.: olhem e essas recompensas...

I4: Dar por exemplo um baralho de cartas com o símbolo da escola ou uma coisa assim.

I1: E daqueles chocolates...hum..

I5: ah do ano passado...

I3: eu ganhei uma calculadora...

Invest.: oiçam a A. está aqui a dizer que ganhou uma calculadora, é uma coisa útil?

I1: o quê?

Invest.: Uma calculadora.

I2: e aborrecível...

I1: deve de ser um bocado cara.

I2: devia ser um prémio cativante. Também para a gente estar...coiso

Invest.: um prémio cativante...

I1: yah por acaso as inscrições também são um bocado caras e a escola também tem que poupar...

Invest.: Olhem e acham que essas recompensas, também não quer dizer que fossem materiais, não é?

I4: Sim, não precisa de ser coisas caras...

I1: Sim mas é para dar mais aquele espírito competitivo, porque há pessoas que ficam ah para que é que eu vou ao concurso se não vou ganhar nada. Vou ganhar experiência para saber isso.

Invest.: Sim, ganhar, ganhariam alguma coisa mas vocês acham que é mais entusiasmante quando essa recompensa é material ou poderia ser por exemplo...uma vantagem sobre alguma coisa, por exemplo.

I2: Uma vantagem sobre alguma coisa era boa, mas acho que as pessoas veem isso de outra forma porque a maioria das pessoas...

I1: É que ainda por cima ainda estamos no ensino básico...

I5: e também se for material nós podíamos ficar com a recordação.

Invest.: Mas por exemplo a B. estava a dizer o diploma...

I4: O diploma serve para agente olhar para aquilo e sentir se...

I2: Orgulhosa...

I4: Orgulhosa, porque o seu trabalho deu um fruto e recebeu um diploma por aquilo, por ser bom ou boa, neste caso, ah...e recebeu um diploma por ser um bom aluno ou aluna.

Invest.: Então acham que poderia ser uma forma cativante organizar um concurso não é, segundo a opinião ali do J., com recompensas no final...

I1: um concurso não é propriamente o melhor mas simplesmente uma pessoa há-de chegar a um certo resultado de uma atividade e receber uma recompensa. Um concurso às vezes torna-se mau porque as pessoas, há quem ganhe mas também há quem perca e também aquele pensamento de perder também não é muito bom. Então não devem ver as coisas como um concurso, então se eu chegar a este objetivo ganho um prémio.

I2: Mas é assim, é a vida...ganhas e perdes...

(risos)

I1: Oh mas viste como é que ele ficou no jogo.

I4: fazer vários concursos e por exemplo quem ficar em primeiro lugar do concurso olha ganha 10, o segundo ganha 9 e assim...consecutivamente...

I5: consecutivamente.

I2: yah até ao último assim vai muito tempo...

I4: E assim e depois fazer vários concursos e a equipa que ganhar mais pontos, a equipa até pode ter ganho um concurso e ficar em último, a equipa que ganhar mais concursos, ganha o concurso final, que é a que tem mais pontos. Assim acho que temos que nos empenhar mais para ganhar vários concursos ou pelo menos se não ganhar ficar no topo da tabela para conseguir no fim ter uma boa classificação. Também podia ser uma forma de...

I1: Basicamente coisas mais empolgantes são atividades práticas, porque teóricas já são muito secantes, por exemplo nós estamos a dar por exemplo agora em ciências os métodos contracetivos, já estava a tornar-se um bocado repetitivo, até que, o professor mostrou-nos os métodos contracetivos e toda a gente prestou muito mais atenção.

I2: tens toda a razão.

Invest.: Quando vocês virão os materiais, foi?

I1: Sim percebemos muito mais e mesmo na teórica às vezes não percebemos tão bem, por exemplo ele estava a mostrar uma coisa, tipo que se põe aqui dentro (apontando para o adómen), nas imagens parecia que era tipo deste tamanho (fazendo o gesto de medir um palmo) mas na verdade era pequenino, percebemos melhor (riso).

I2: Ter a noção do que é o objeto.

Invest.: Ter noção do objeto, acham também que é uma forma mais eficaz de abordar a matéria?

I5: É uma forma mais cativante, mais interessante.

Invest.: E outras estratégias que achem que seriam mais eficazes? Esta de ter conhecimento e ver, de mexer nos materiais de forma mais ativa, mais dinâmica, os concursos, as palestras onde por exemplo, fossem os estudantes a organizar, que vocês já disserem, que outro tipo de...

I2: eu acho que há sempre muitas maneiras da memória ser estimulada, mas sempre que eu vejo a televisão ou isso, decoro tudo, pode ser canais de desporto, canais de comédia, de científicos parece-me uma maneira mais estimulante sempre de ver televisão a maneira como é apresentado e como é coisa... não há a maneira como explicar a esta escola que a matemática na televisão ia ser estranho...

Invest.: Está bem mas imagina que querias dar a sugestão á escola como é que achas que podias transformar?

I2: não sei mas por exemplo como às vezes eu quando vejo o discovery channel ou esses assim hum... aquilo é mais estimulante ver aquilo ali do que na aula de ciências ou física química, quando estamos a ver aquelas coisas, porque a professora só fala, fala, fala...

Invest.: Trazer filmes, é isso que estás a dizer? Trazer filmes para a sala de aula?

I2: Sim, sim, trazer para se aplicar...

Invest.: Já houve alguma aula que vocês tenham visto algum filme?

I2: Sim. Por acaso já.

I5: Já. Às vezes em cidadania.

I2: O Asterix e o obelix. (risos)

Invest.: E como é que vocês se sentem quando vêm o filme?

I5: depende do filme, depende do tipo de filme.

Invest.: Quando o filme é mais científico? Aquilo que ele estava a tentar dizer, um filme um bocadinho mais...

I1: histórico...

Invest.: Sim.

I4: o filme vai ser sempre relacionado com o tema que a gente vai abordar, vai ser como se fosse uma introdução ao tema para a gente já estar mais relacionados com o tema, saber como é que são as coisas, por exemplo, com experiências, pessoas que...

I2: mas nas aulas, em todas as aulas pode não resultar, mas por exemplo nas aulas de história, ciências, físico química, acho que podia ser bem aplicado.

I1: Eu sinceramente gosto quando os professores quando estão a explicar alguma coisa, nos façam perceber o que é que aquilo nos vai ajudar na vida. Por exemplo, hum... dizerem consequências e coisas assim. Por exemplo a matemática, às vezes há certas contas que nós perguntámos: mas o que é que isso nos vai servir na vida? É muito melhor, por exemplo, estamos a dar a regra de três simples, um exemplo e é muito melhor quando dizem, por exemplo se a gente pergunta o que é que isso nos vai servir na vida, eles às vezes dizem só, é porque é importante. Nós ficamos sem saber, então porque é que ei-de me esforçar se isto não me vai servir para nada, do que uma pessoa explicar, olhem por exemplo, para vocês perceberem a percentagem se forem trabalhar numa secretaria ou assim. Eles não nos dão informações do que é que, para que é que aquilo serve, porque há disciplinas que depois, por exemplo vai seguir ciências, dá-se história e isso assim e como alunos queremos saber porque é que temos essas disciplinas e qual é o motivo de elas estarem ali.

Invest.: Olhem então se vocês tivessem um papel mais ativo na preparação dos projetos na área da sexualidade, como é que acham que se iriam sentir? Se vos fosse proposto, essas ideias... e fossem desenvolver essas atividades que vocês disseram aqui.

I2: Hum...

(silêncio)

I1: mais entusiasmantes, como depois...

Invest.: Mais entusiasmantes?

I2: Por exemplo quando estava a dizer aquilo dos filmes, lembro-me quando havia isso a professora pedia para a gente trazer um filme, e havia uns que iam achar muito engraçado, que era aquele velhinho com barba, com...um que era aqueles filmes que...tinha aquele velhinho com barba.

I1: Não era aquele do corpo humano?

Invest.: Sim, sim...Era uma vez? Não é?

I1: Yah...

I2: Era uma vez, isso. Eu gostava disso e às vezes uma pessoa é que trazia, podíamos ajudar e colaborar nisso.

Invest.: Hum, hum.

I2: Ah...e também as palestras sobre a sexualidade e isso podíamos ser nós a tentar elaborar e isso com os nossos meios. E os jogos e assim a turma também, a turma conseguir fazer um jogo e isso, era engraçado.

Invest.: Acham que, quando vocês interviessem e colaborassem na organização desses projetos, como é que acham que ia ser o resultado final? Para a turma.

I1: Acho que quando por exemplo, somos nós a explicar alguma coisa, por exemplo uma palestrazinha para a turma, eles prestam muito mais atenção do que quando é um professor, porque nem que seja sequer para gozarem com a gente depois, se a gente fizer algum erro ou assim mas eles prestam mais atenção. Pois eu presto mais atenção quando é alguém a explicar alguma coisa, do que com um professor. Porque é diferente nós já estamos habituados aos professores e isso assim...

Invest.: Mas acham que é mais interessante por ser diferente ou porque são os vossos colegas a...?

I4: coisas diferentes são sempre mais interessantes, quando se...hum...é muito mais interessante ver uma coisa que é diferente do que ver uma coisa que é habitual, se for habitual a gente já sabe como é que vai ser. Quando é diferente, por exemplo o colega a apresentar, a gente nunca sabe como é que vai ser, se ele vai apresentar em powerpoint ou é...hum...é diferente...não sei...

Invest.: Que tipo de impacto é que vocês acham que teria?

I5: isso desperta curiosidade...

Invest.: e mais?

I1: Íamos estar mais despertos para o tema...

Invest.: Mais curiosos, mais despertos...

I2: Para nós a gente ia estar a aprender e depois íamos ter aquele, como é que é?...hum...aquele prazer de realização de uma coisa porque estávamos, a gente fez o nosso trabalho e depois vemo-lo a ser apresentado e isso...e depois somos recompensados com a nossa nota.

Invest.: E todos vocês sentem prazer, quando fazem as coisas por vossa iniciativa, vontade ou sugestão?

I5: Sim...

Invest.: Sim, quando vos é perguntada a opinião.

I4: Sim, porque estamos...hum...sentimos mais prazer, porque vemos não só o trabalho da pesquisa mas o trabalho que já tínhamos antes da pesquisa ser feita e isso dá mais prazer ao que ao trabalho que fizemos a pesquisa já hum...em vez de só mostrar o trabalho da pesquisa, mostrar as experiências que já tenhamos tipo ou

algo assim do género, acho que é muito melhor.

Invest.: Olhem e em termos dos vossos conhecimentos. Açam que trabalhareis desta forma que impacto teria?

I5: Ficávamos a saber mais sobre a matéria que estamos a tratar, acho que toda a gente aprendia mais do que se fosse um professor a explicar a matéria.

I4: Esses conhecimentos iam ser postos à prova porque era o trabalho de, da data que o professor tinha dado e ia ser todo avaliado naquele momento, ia ser posto à prova, para ver ou sabe ou não sabe. Por isso...(silêncio).

Invest.: Açam que seria importante a vossa participação?

I2: Sim. Ah aquilo que a L. estava a dizer da curiosidade é engraçado, porque a gente quando vemos uma coisa no trabalho que estamos a fazer e depois de repente estamos a ver outra coisa, tem curiosidade como aquilo que eu estava a falar com a conversa, estamos a falar para um lado e depois estamos a falar para outro, e depois estamos sempre a ver as coisas, mas dessa maneira acho que também se pode fugir muito do tema principal que a gente estava a fazer. Mas é melhor quando a gente faz um tem lógica.

Invest.: E em relação às temáticas da sexualidade, açam que poderiam ser trabalhadas dessa forma também?

(silêncio)

I2: Sim, acho que sim.

Invest.: Qualquer um dos temas?

I4: Deve funcionar com todos os temas...hum...dos 8 aos 80 como se costuma dizer. Deve funcionar para tudo. E também deve ser também uma forma de chamar mais a atenção...

(silêncio)

Invest.: E açam que, se os projetos fossem realizados da forma como vocês aqui já deram algumas sugestões, isso ia ter mais impacto em vocês e nos vossos colegas?

I1: Acho que sim.

Invest.: Em que sentido?

I4: hum...

(silêncio)

I1: Era como já tínhamos dito, acho que desperta mais curiosidade e é mais empolgante...

I2: Ah hum...ia ter mais impacto porque a gente não ia levar as coisas tanto a sério não ia ser tanto constrangedor, talvez, ao estar a fazer aquelas coisas...

I1: Por acaso eu acho que, não levar as coisas tanto a sério faz com que nós prestemos mais atenção porque, quando é uma coisa mesmo a sério, por exemplo uma palestra em que estamos na primeira fila e que os professores estão sempre a dizer para a gente estar calados, é um exemplo, estamos muito mais...é mesmo uma obrigação, não é por vontade nossa e...é isso. (riso)

I2: eu acho que em relação ao sexo não hum...

I1: Nunca se consegue falar a sério...

I2: não pode ser muito a brincar mas também não pode ser muito a sério. Muito sério pode ser constrangedor. A brincar pode ser...levamos o sexo na galhofa...nesse tema, tipo tem que ser pelo meio desses dois, talvez.

I1: não pode ser muito a brincar ou se não pensam que isso é só uma brincadeira e não se leva a sério. Podemos mostrar...é isso que o J. estava a dizer. Temos que mostrar que é um tema sério mas também não temos que estar

rigorosamente ali...

Invest.: Pronto então em relação ao projeto que existe cá na escola e em relação a outro tipo de atividades, vocês são questionados, por exemplo, no final do período, são ouvidas as vossas opiniões, as vossas sugestões? Em relação à forma como as aulas são dadas como os projetos são feitos?

I5: hum...há muito pouco, muito poucos professores que fazem isso. Por exemplo no ano passado só uma professora é que perguntava isso, e não era sempre. E mesmo que ela pergunte isso e que alguém dê a sua sugestão depois nunca se vê grande coisa...

Invest.: E essa sugestão é tida em conta?

I5: Não, muitas vezes não.

I4: raramente porque hum...as aulas que ela dá, para ela já são boas e ela faz aquilo da maneira que pensa...hum

I5: que pensa que está certo.

I4: que acha que está certo, às vezes temos medo que ela vá pensar de maneira diferente, que o que estamos a dizer é que tá mal, hum...a minha professora do ano passado ela perguntava como é que as aulas deviam ser mas, era de matemática ainda por cima (riso), perguntava como é e que as aulas podiam ser mais interessantes e ninguém dizia quase nada, raramente íamos ao quadro, a professora, toda a gente dava a ideia de ir mais ao quadro e a professora dizia ah se for toda a gente ao quadro perdemos muito tempo e não se dá a matéria, por isso raramente íamos ao quadro. E ficou sempre assim, todo o ano levamos sempre a tocar, a bater na mesma tecla e nunca deu nada.

Invest.: O que é que isso vos transmite. Quando as vossas hum...quando dão a opinião e depois não é tida em conta?

I5: Sentimo-nos hum...um bocado...

I2: Ignorados...

I1: insatisfeitos.

I5: ignorados, insatisfeitos.

I1: Parece que não nos dão muito valor que a escola...

I4: Que a nossa opinião...não é em conta

I5: Não conta para nada.

Invest.: E quando acontece o contrário?

I2: quando é valorizado?

Invest.: Sim.

I2: ah isso é gratificante...

I1: É mesmo bom.

Invest.: è Gratificante, é muito bom.

I4: É muito bom.

I5: É raro.

Invest.: E raro?

I5: sim...

I2: riso...aqui os professores não costumam fazer muito isso.

Invest.: Não costumam?

I2: Já estão há muitos anos a ensinar e depois já têm o seu sistema de ensino todo feito não vão alterar porque um

aluno quer, diz que daquela maneira é melhor ou isso.

I1: e ainda por cima, por acaso esta escola é formada por muito...normalmente professores muito novos e então eles têm muito isso muito formado e já tem como deve ser, só que as coisas estão a evoluir, a evoluir de maneira que já tá tudo visto e que se devia arranjar novas maneiras e novas técnicas não sei...

Invest.: E acham que a vossa participação podia mudar isso?

I1: Pois eu acho que sim.

Invest.: Iria mudar?

I1: Quer dizer só da gente não ia fazer a diferença, no meio de tanta gente cá da escola, mas se cada um desse a sua opinião mas se se fizesse uma votação ou assim do género.

Invest.: Se todos os alunos pudessem dar a opinião sobre a maneira como os projetos estão desenvolvidos e como as aulas são trabalhadas, acham que seria importante este papel dos estudantes darem a opinião?

I1: eu acho que nós somos a escola e até formamos a maioria por isso eu acho que era sempre importante para o nosso bem-estar também.

I2: assim as pessoas talvez...não havia tantas más notas talvez...

Invest.: Acham que contribuiria para o sucesso escolar também?

I1: sim.

I4: Eu acho que é mais fácil por exemplo, se o professor dá da sua maneira, mas uma turma toda pensa que se ele ensinasse de outra forma, não muito diferente, eles aprendiam melhor, acho que é mais fácil um professor mudar do que os alunos mudarem de opinião. É mais fácil um mudar do que 20 ou a turma inteira mudar.

Invest.: Hum, hum. Partilham todos da mesma opinião.

Sim, (abanando as cabeças)

I1: Os próprios professores têm que ter uma mente mais aberta e não tão focados, temos que nos focar nos objetivo mas também abstrair e ver novas técnicas, novas maneiras...

Invest.: Acham então que se vocês dessem a conhecer a vossa opinião isso ia ter impacto por exemplo, no sucesso escolar, na vossa motivação, como já referiram aqui, mais entusiasmante, e outros aspetos que queiram referir?

I5: apenas a nossa não, mas se a nossa for a mesma que mais pessoas, sim.

Invest.: não percebi, desculpa.

I5: Por exemplo, agora se for só a minha opinião, provavelmente, por exemplo se eu achar que o professor não está a dar uma matéria da forma correta, não é só a minha opinião que vai fazer a diferença, tem que ser a opinião de mais pessoas.

Invest.: Mas se todos pudessem dar a opinião e se houvessem várias opiniões da mesma forma e se fossem tidas em conta, para mudar, como é que acham que seria o vosso sentimento.

I1: Era bom.

I2: Era melhor, porque a gente estava a fazer da maneira que gostávamos.

Invest.: Estavam a fazer da maneira que gostavam?

I1: Mesmo que não houvesse nenhuma opinião diferente, era bom sempre que os professores perguntassem isso, porque fazia-nos, parece que eles estão mais preocupados com a gente e não só consigo.

I4: Para completar, acho que o que ela está a dizer, é preocupam-se mais que a gente aprenda a matéria e não

eles darem a matéria, quer a gente perceba quer não. Eles quererem mesmo que a gente aprenda e não é só dar a matéria e siga para a frente...

I1: Há pessoas que parece que só querem que a gente se desenrasque, isso não devia ser assim e ainda por cima somos uma turma, temos que estar a colaborar uns com os outros incluindo o professor. E mesmo há pequenas coisas que, por exemplo a nossa professora de físico química, logo no início do ano, começou logo com regras e disse que era proibido beber água e nós perguntámos porquê, só ela é que podia beber água, e nós perguntámos porquê e a justificação dela foi porque eu é que mando e ai nos ficamos um bocado...queremos uma explicação e não é...

I2: A relação entre o professor e o aluno não devia ser entre patrão e trabalhador, devia ser uma relação melhor.

I4: Devia de haver uma hierarquia mas não tanto, não com uma discrepância tanto grande, com regras, não iguais mas parecidas, como essa de beber água, acho que não faz sentido, o professor poder beber água e um aluno não. Mas também não é brincar com a água, por exemplo, beber e voltar a pô-la no lugar. Um aluno também pode, e se tiver ainda por cima, um dia de calor, um aluno fica com sede e bebe água. Não é só o professor que deve de ter o direito de beber água.

I1: E mesmo, é como se diz, o fruto proibido é o mais apetecido, só o facto de ela estar a dizer que não podemos beber água é o que nos faz apetecer beber água, porque apetece...

Invest.: Olhem então resumindo aquilo que já referimos aqui, acham que quando a opinião dos alunos é tida em conta e quando vocês participam na elaboração dos programas, dos projetos e das próprias aulas, tem muito mais impacto no vosso dinamismo, nos vossos conhecimentos e torna as aulas muito mais divertidas.

I2: Sim.

Invest.: Querem referir mais alguma coisa, do vosso papel, enquanto estudantes, na elaboração dos projetos?

I2: Acho que já está mais ou menos tudo dito.

Invest.: e pensando e relacionando mais à área da sexualidade, também seria uma área que deveria ser trabalhada da forma como vocês expuseram?

I2: devia de ser mais trabalhada a área da sexualidade, hoje em dia a sexualidade está em todo o lado, vê-se na televisão, na internet e isso tudo, os amigos falam com outros amigos e pode uma pessoa não abordar a sexualidade de uma maneira má, ou de uma maneira porca e isso, devia de ser falada nas aulas.

Invest.: Acham que é pouco falada nas aulas?

I1: é que está-se a tornar uma coisa tão banal que convém as pessoas terem conhecimentos das precauções de...pelo menos de ter em conta isso porque isso esta em todo o lado, e é daquelas coisas que fazem parte da vida não se evita propriamente isso e então convinha sermos alertados...

Invest.: E o vosso papel na preparação dessas aulas, também seria segundo as estratégias que vocês aqui disseram?

I5: acho que sim. Só que muitas vezes hum.... Os professores tentam evitar esse assunto porque acaba por ser constrangedor.

I2: Sim a maioria dos alunos leva a brincar. O professor fala numa coisa e riem-se e...

I4: e se o professor pergunta porque que é que se estão a rir, isto é normal. Cala-se tudo, o professor volta a falar mais dois ou três minutos, passados mais dez minutos já está tudo a rir outra vez. Nunca é um assunto que é levado a sério como devia ser como outro assunto qualquer.

Invest.: E se fosse preparado por vocês? Acham que os colegas se iam rir da mesma maneira?

I1: acho que durante eles até, se calhar, se nós pedíssemos para fazerem pouco, a nossa turma acho que não, porque eles pronto, mas se pedíssemos para fazerem pouco barulho, se calhar, mas depois eles iam tipo gozar com a gente. Porque é um assunto...

Invest.: E se fosse falado mais vezes, acham que...

I4: Já ia ser...

I1: Ia ser mais normal.

I4: ia ser muito mais normal por isso já não ia gerar tanto riso e coisas assim.

I1: Eu acho que cada vez também de certa forma gera menos riso, na nossa turma foi muito pior no sexto ano, do que agora no nono ano...

I2: Ficaram a gostar mais...(riso)

I1: Pois com o tempo isso torna-se mais normal, natural.

I5: E já não é novidade.

I1: Pois.

Invest.: A. e o que é que pensas quando esses assuntos são abordados?

(silêncio)

Invest.: Achas que a participação dos estudantes na preparação dessas aulas seria mais proveitoso? A

A. para ela falar um bocadinho.

I3: sim (abanando a cabeça).

Invest.: De que maneira? Seria mais importante ou menos importante?

I3: não percebi a pergunta.

Invest.: quando vocês são chamados a...a meter mãos à obra, digamos assim, na preparação dessas aulas e desses projetos, acham que é mais ou menos importante?

I3: mais...

Invest.: Mais importante?

(silêncio)

Invest.: Querem acrescentar mais alguma coisa de tudo aquilo que já disseram? Mais importante porque é mais entusiasmante, porque vocês também se tornam mais ativos, retêm melhor a informação, os conhecimentos, é menos secante, não é?

I2: (riso) e também é melhor aplicá-lo, a gente depois consegue aplicá-lo melhor.

Invest.: E consegue aplicar melhor. Acham que os colegas da vossa turma partilhariam da mesma opinião?

I5: Penso que sim. E era também num ambiente mais descontraído, do que fosse com um professor e assim.

I1: Sim porque nós até, normalmente falamos nisso e até é na boa, quando chega a parte de um professor é que falar é que tudo se torna, e mesmo essa seriedade, é isso, o fato daquilo parecer tão sério é que torna aquilo ser menos sério. Mas quando é entre a gente nós falamos até isso normalmente não é, já não é nada assim tão...

I2: a seriedade com que os professores falam, por isso é que dá aquele ar de constrangimento, e as pessoas riem-se. Entre amigos a gente fala na boa daquilo como se fosse uma coisa normal.

I1: E é uma coisa normal.

I2: pois sim e é.

(silêncio)

Invest.: Querem acrescentar mais alguma coisa? Falamos de tudo? Que se lembrem. Foi tudo dito?

I2: Acho que sim.

Invest.: Todos concordam com aquilo que foi referido por toda a gente?

I1; I2; I3; I4; I5: Sim, (abanaram com a cabeça).

Invest.: então muito obrigada pela vossa participação.

(Despedida)

Apêndice B

Quadros sínteses da categorização

Quadro 2.Categorização das Representações – A

Categoria	Subcategorias	Sub Subcategorias	Unidades de Registo
A. Representações dos estudantes acerca dos projetos de ES	A.1.Avaliação dos projetos educativos	A.1.1.Importância atribuída	<p>“...nós planeamos há mais de um mês cada pessoa recolher a informação e depois trazer, só que ainda não aconteceu mas vai acontecer...(riso)...daqui a uns meses...” [Sobre os trabalhos grupo em sala aula] I1; I5</p> <p>“...acho é uma boa maneira...é interessante...” I2 [Sobre os trabalhos grupo em sala aula]</p> <p>“...Eram coisas que a gente já sabia...” I2 [sobre as aulas da sexualidade]</p> <p>“...Já tínhamos dado aquilo no 6ºano...” I1 [sobre as aulas da sexualidade]</p> <p>“...é um bocado rude (...) a pessoa (...) veio aqui á escola para explicar, e a gente até fomos convidados para ir lá ouvir a palestra da pessoa, acho que isso seria mau não ir ouvir (...) acho que é uma obrigação mesmo ir ...” I2</p> <p>“...e acho que não faz mal até gosto e perdemos tempo de aula (...) toda a gente gosta...” I2; I5</p> <p>“...sim a maioria dos alunos leva a brincar. O professor fala numa coisa e riem-se (...) nunca é um assunto que é levado a sério como devia ser como outro assunto qualquer ...” I2 [sobre sexualidade]</p> <p>“...cada vez também de certa forma gera menos riso, na nossa turma foi muito pior no sexto ano, do que agora no nono ano... com o tempo isso torna-se mais normal, natural...” I1 “...e já não é novidade...” I5</p> <p>“...se não formos [à palestra] apanhamos falta...” I5</p>
		A.1.2. Utilidade potencial	<p>“...este aqui...não vai servir...é só mesmo para a cidadania...” I2 [Sobre o trabalho grupo em sala aula]</p> <p>“...se a gente pergunta o que é que isso nos vai servir na vida, eles às vezes dizem só, é porque é importante (...) nós ficamos sem saber, então porque é que ei-de me esforçar se isto não me vai servir para nada...” I1</p> <p>“...praticamente para a gente sermos avaliados...” I2 [Sobre os trabalhos grupo em sala aula]</p>

		A.1.3. Balanço crítico	<p>“É costume vocês fazerem esse tipo de projetos? ...não...” I3</p> <p>“...não há sexualidade...nenhuma...” I2</p> <p>“...eu estou cá há pouco tempo não sei...de educação para a saúde há sempre. Acho eu...” I5 [sobre projetos existentes]</p> <p>“...É raro...é raro...” I1 [sobre existência de projetos sexualidade]</p> <p>“...eu nunca vi nenhum panfleto sobre alguma coisa relacionada com esse tema [sexualidade] por exemplo...” I5</p> <p>“...não tenho uma ideia do que possa ser, mas...não sei...(silêncio)” I4 [sobre o que representam os projetos sobre sexualidade]</p> <p>“...não tenho educação para a saúde (...) Mas nunca abordas-te esse tema [sexualidade] noutras áreas? Não.! I3</p> <p>“...acho que não há muitos projetos em relação a esse tema (...) não sei se costuma haver algum projeto relacionado com isso ...[sexualidade]” I4</p> <p>“...Os professores tentam evitar esse assunto [sexualidade] porque acaba por ser constrangedor...” I5</p>
	A.2. Necessidades	A.2.1.Conteúdo/temáticas abordadas	<p>“...estamos a fazer um projeto para a saúde, de educação para a saúde em que estamos a falar de comida...” I1</p> <p>“...depende do professor que calha. Se é o diretor de turma. Como o nosso é uma professora de história, estamos a tratar mais da história da ilha e...de coisas assim.... Como a deles é a de físico-química ela optou mais o seu tema... o tema que ela se sente mais à vontade...” I4.</p> <p>“...é não é muito interessante...” I4 [sobre o trabalho grupo em história]</p> <p>“...é chato...”I2 [sobre o trabalho grupo em história]</p> <p>“...sempre somos mais livres mas também não é assim tanto (...) estamos a fazer agora um trabalho (...) os professores deram-nos vários subtemas para nós escolhermos (...) cada grupo escolheu o seu...mas agora acho que não estão a gostar muito...” I5</p> <p>“...é sempre aquilo que já falamos...e então nós ficamos...oh sim nós já sabemos isso...”I1</p> <p>“...há sempre alguém que diz que não gosta daquele tema e não quer fazer e por isso nunca se faz...” I4</p> <p>“(...) eles deram...tivemos a falar sobre a contraceção, métodos de contraceção (...). Doenças (...) eram os órgãos genitais (...) e mesmo a parte psicológica e isso assim até...mas por alto (...) foi mais em geral não foi muito aprofundado...” I1; I2;I4.</p> <p>“...era mesmo só [leccionado] (...) o que a gente já sabia...” I4</p>

			<p>“...Eram fáceis não era muito difícil...” I2 [sobre as temáticas da sexualidade]</p> <p>“ (...) dava os prós e os contras, sobre as conseqüências e os benefícios, mostravam um pouco de cada lado, o que é que acontecia e o que é que não ia acontecer e coisas do gênero...” I4</p> <p>“...eu abordava [sexualidade nas aulas de ciências] mas eram só em aulas de substituição com a professora mesmo que a professora faltava sempre, por isso ...” I4</p> <p>“...Não é dizer que é chato mas...começamo-nos a chatear e uma pessoa começa a brigar...” I4 [sobre os trabalhos em grupo com temas desinteressantes]</p> <p>“...os que a gente tem sobre as matérias são sempre...chatos...I5 [sobre os trabalhos em grupo]</p>
		A.2.2. Objetivos	
	A.3. Estratégias educativas	A.3.1. Grau de diretividade das estratégias	<p>“...mas eles dizem logo têm que fazer um trabalho sobre esta guerra (...) nunca fazem coisas que nós queremos pesquisar...” I1</p> <p>(...) quando somos nós a abordar os temas e o professor (...) dá uma liberdade dentro do tema é sempre mais interessante porque vamos para a área, que nos sentimos mais seguros ou gostamos mais por isso é sempre melhor quando já há alguma segurança no tema (...) ...temos mais liberdade...” I4;I5 .</p> <p>“...quanto aos temas os professores às vezes dizem, ah vocês querem falar de quê e assim, mas acabamos sempre por fazer o que eles querem...” I1</p> <p>“...O pior é que não podemos fazer isso na aula [divagar nas discussões] porque com os professores temos sempre que manter aquele tema. E depois começa a tornar-se enfadonho...” I1</p> <p>“...Se começarmos a fugir do assunto, o professor diz, parem, parem, que temos que voltar à aula...ou alguma coisa do gênero...” I4</p> <p>“(...) vai-se sempre desenvolvendo mais temas (...) enquanto que nas aulas temos que estar sempre fixados num tema...que é o tema (...) que o professor quer, que o professor está a dar naquele momento...por isso é sempre diferente...” I4</p> <p>“ (...) a nossa professora (...) começou logo com regras e disse que era proibido beber água (...) só ela é que podia beber água, e nós perguntámos porquê e a justificação dela foi, porque eu é que mando e aí nos ficamos um bocado...queremos uma explicação...” I1</p> <p>“...a relação entre o professor e o aluno não devia ser entre patrão e trabalhador, devia ser uma relação melhor...” I2</p>

			“(…) devia de haver uma hierarquia mas não tanto, não com uma discrepância tanto grande, com regras, não iguais mas parecidas (…) não é só o professor que deve de ter o direito…” I4
		A.3.2. Participativas/ não participativas	<p>“...é em grupos, dentro da turma...dois a dois...” I2.</p> <p>“...Sim em trabalhos de grupo...” I5.</p> <p>“...a nossa turma que é o 9ºX mais o 9ºY, que é outra turma...não é a turma toda, foram seleccionadas algumas pessoas...I1 [sobre a palestra que estão a organizar]</p> <p>“...foi a professora que perguntou quem é que queria participar...” I1 [sobre a palestra que estão a organizar]</p> <p><i>Vão expor</i> “...na escola e fora da escola...” I3</p> <p>“...<i>Vai ser tipo uma campanha?</i>...sim” I3</p> <p>“...é uma coisa diferente...é mais...engraçado, mais entusiasmante...”I3</p> <p>“...os professores dão...dentro de um tema dão vários subtemas relacionados e depois escolhemos o que nos agrada mais...” I4</p> <p>“...Isso depende um bocado do professor também...” I1 [sobre a opção de escolha do subtema a trabalhar]</p> <p>“...nunca me voluntariei para os trabalhos...” I2</p> <p>“...nós costumamos fazer isso todos os dias quando aparece um caso e exemplo diferente...” I3 [debates em sala de aula]</p> <p>“...uma pessoa só estar a falar nós depois chega a uma altura que nos perdemos e assim e não é só em palestras mesmo nas aulas...perde-se o interesse (...) a professora só fala...”I2</p> <p>“...Eu sinto-me bem porque foi uma coisa voluntária se me tivessem obrigado a fazer se calhar não era a mesma coisa...” I1 [sobre a organização da palestra]</p> <p>“...quando nós nos oferecemos voluntariamente é sempre diferente, porque quando vamos voluntariamente, vamos porque gostamos (...) porque queremos...querendo vamos estar mais empenhados...se nos obrigarem a fazer alguma coisa (...) achamos que não tem assim tanto interesse em ir.....” I4 [sobre a palestra]</p> <p>“...sentimo-nos mais livres...” I1 [sobre a opção de escolha do subtema a trabalhar]</p> <p>“...Mais empolgados, entusiasmados...” A1 [quando expressam as suas opiniões].</p> <p>“...é melhor trabalhar assim [estratégias mais dinâmicas] porque assim não é tão...desinteressante (...)é mais</p>

			interessante. E a pessoa tem vontade de estar lá e de interagir com as pessoas e assim...” I5
		A.3.3. Recursos	<p>“...nas aulas há sempre problemas com os computadores e assim (...) é difícil encontrar informação, porque na escola não tem net (...) nem todos os livros [têm as informações necessárias] (...) e não há muita coisa (...) nos livros e enciclopédias e assim...é mais geral.....”I1.</p> <p>“...A minha era um jogo que era com cartas, uma espécie de cartas que ela [professora] é que tinha feito mas não deu...não resultou ela desistiu nem sequer acabamos o jogo...” I1</p> <p>“...uma senhora foi-nos lá dar-nos...folhas com informações [sexualidade]...mas foi só isso...” I1</p> <p>“ (...) nós estamos a dar agora em ciências os métodos contraceptivos, já estava a tornar-se um bocado repetitivo, até que, o professor mostrou-nos os métodos contraceptivos e toda a gente prestou muito mais atenção (...) nas imagens parecia que era tipo deste tamanho ... mas na verdade era pequenino, percebemos melhor (...) percebemos muito mais e mesmo na teórica às vezes não percebemos tão bem ...” I1</p> <p>“...Ter a noção do que é o objeto (...) é uma forma mais cativante, mais interessante...” I2;I5</p> <p>“...então os professores como não estão a ver cada pessoa....nós ficamos....só ali (...)nós não estamos a fazer nada porque os professores quando não estão a olhar para nós...por isso não tem muita eficácia...(riso) esse tipo de trabalho (...) isso é daqueles trabalhos que se conseguem fazer em casa rápido.....” I1 [Sobre os trabalhos grupo em sala aula]</p> <p>“...com os amigos começámos a falar numa coisa e acabámos a falar noutra completamente diferente...” I4</p> <p>“...nos outros a gente quase sempre faz “copy-paste” do trabalho e tá feito...é em todas as disciplinas (riso) (...) faz copy e cola e passa o trabalho....e depois tem que ser...é assim sempre...na maioria das vezes...se não o é em quase todas as vezes... I1 [Sobre os trabalhos grupo em sala aula]</p> <p>“...é mais empolgante, mas não se pode dizer que são dos que têm mais eficácia...” I1 [Sobre os trabalhos grupo em sala aula]</p> <p>“...é divertido....quer-se dizer, quando se se dá bem com a pessoa...hum...pode-se tornar divertido...” I5 [Sobre os trabalhos grupo em sala aula]</p> <p>“...há sempre aqueles que não querem fazer nada, e depois ficam “bué” de chatos e tal...yeah...mas sim é fixe...” I3 [Sobre a campanha de solidariedade dos animais]</p> <p>“...a minha professora tentou fazer um jogo sobre isso [sexualidade], mas não resultou porque ela era muito desorganizada (...) as ideias não estavam organizadas e por isso correu mesmo mal...não conseguimos fazer</p>

			<p>aquele jogo. Ela é que se confundia nem era a gente...(riso) (...) não demos mais essa matéria...”I1</p> <p>“...porque todos os anos há coisas que se têm que falar, por exemplo de educação para a saúde e isso assim, e depois os professores fazem sempre a mesma coisa, nunca mudam (...) é desinteressante...” I1 “...por isso é que se torna desinteressante...” I1 [sobre a não escolha estratégia educativa mais participativa]</p> <p>“...é secante...as palestras são sempre....”I1; I5; I3 [sobre as palestras]</p> <p>“...às vezes não gostamos do tema...por isso... achamos que não tem assim tanto interesse em ir...” I4 [às palestras]</p> <p>“...até podem ser interessantes e podemos estar a gostar mas é muito difícil nos concentrarmos, porque há muito barulho e há muita gente e depois há sempre alguma coisa que nos incomoda (...) mas é sempre bom ouvir...”I1</p> <p>“...é só uma pessoa a falar sozinha basicamente nunca há interação...(...) com o público...” I4;I5 [sobre as palestras]</p> <p>“...eram só duas turmas (...) havia muito mais interação e isso era muito mais interessante, só que quando é muita gente, quando é mais que quatro turmas, já não se consegue, não há aquela concentração nem consegue haver tanta interação com o público...” I1 [sobre as palestras]</p> <p>“...É muita gente e ela não consegue dar um pouco de atenção a todos para que fique tudo satisfeito...” I4 [sobre as palestras]</p> <p>“...o anfiteatro estava cheio, até lá atrás (...) as pessoas falavam e quem estava atrás, não fazia (...) só dizia piadas uns aos outros e era a maneira que a gente se entretinha...” I2</p> <p>““...Eu acho que o problema também das palestras é que é mesmo o facto de as pessoas estarem muito a falar (...) ninguém estava a prestar atenção...” I1</p> <p>“...a gente por acaso estava a prestar atenção, porque a maneira como ele falava era cativante, ele andava de um lado para o outro, muito expressivo (...) de repente fazia uma pergunta (...) eram perguntas muito difíceis de propósito (...) às vezes ele fazia piadas (...) era engraçado a maneira como ele apresentava (...) ele dizia só escrevam só o nome disto, disto e disto e vai ver ao Google isso tem tudo. Por acaso eu gosto disso assim...” I2</p> <p>“...nós ainda por cima nós tínhamos que estar a tirar notas...apontamentos...” I1 [sobre a palestra anterior]</p> <p>“...eu acho que não custou tanto como se fosse uma palestra normal...” I1 [sobre a palestra anterior]</p> <p>“...é muito giro mas isso é porque não estamos habituados a essa interação...” I1</p> <p>“...a seriedade com que os professores falam, por isso é que dá aquele ar de constrangimento, e as pessoas riem-se. Entre amigos a gente fala na boa daquilo [sexualidade] como se fosse uma coisa normal (...) e é uma coisa</p>
--	--	--	---

			<p>normal...” I1; I2.</p> <p>“...ah é uma coisa diferente...é mais...engraçado, mais entusiasmante...” I3 [sobre os debates em sala de aula]</p> <p>“...há uns tempos puseram uns cartazes (...) era um texto grande, então as pessoas passavam por ali e viam que era um texto grande e não queriam ler (...) às vezes o que eles fazem não é muito eficaz (...) depende da maneira como isso é trabalhado ...” I1 [atividades da associação de estudantes]</p> <p>“...normalmente falamos nisso e até é na boa, quando chega a parte de um professor é que falar é que tudo se torna, e mesmo essa seriedade, é isso, o fato daquilo parecer tão sério é que torna aquilo ser menos sério. Mas quando é entre a gente nós falamos até isso normalmente...” I1</p> <p>“...uma senhora lá falar sobre esse assunto de diversas coisas relacionadas sobre esse assunto...” I4</p>
	A.4. Envolvimento Participação	A.4.1. Na planificação	<p>“...foi-nos proposto...pela professora de cidadania...” I1.</p> <p>“...foi-nos sorteado um vegetal...no nosso caso escolhemos a abóbora...” I2.</p> <p>“...este ano uma das nossas colegas...propôs que ajudássemos a proteção dos animais...” I3.</p> <p>“...muitas vezes nós propomos uma coisa...mas como é muita gente a propor não dá, e acabamos a fazer aquilo que os professores querem que nós façamos...” I5.</p> <p>“...mas não escolheram o tema principal...” I4</p> <p>“...nunca é mesmo o que nós pedimos...” I1 [sobre as temáticas]</p> <p>“...como é em grupo todos têm que concordar não pode ser só a nossa opinião, por isso...” I1</p> <p>“...nesse tipo de situação ou vai todos ou não vai ninguém...” I4 [sobre a escolha da estratégia de trabalho]</p> <p>“...ela pergunta [professora] quem é que quer ficar com isto (...) somos nós que escolhemos (...) somos muito mais entusiasmados ...” I1 [organização da palestra]</p> <p>“...estamos a organizar a palestra (...) estamos a planear esse projeto (...) cada um fica com (...) uma parte para fazer, a parte técnica, a parte do texto (...) e depois cada um faz o seu trabalho e de vez em quando reunimos para juntar as ideias...” I1</p> <p>“...ah olá, eu estou aqui para vos mostrar esta informação e pronto... nós somos obrigados a ir às palestras...nós chegámos à sala e...olha hoje vamos ter uma palestra não sei quê (...) nem sequer somos abordados antes... nem sequer estamos à espera, e depois...olha uma palestra!...” I1</p>

		<p>A.4.2. Na execução</p> <p>“(…) vamos fazer a apresentação, a abertura da palestra (…)” I1</p> <p>“...a gente depois vai apresentar...acho que também vamos cozinhar uma receita com ela nas cozinhas lá de baixo ...e acho que depois também vamos apresentar às creches...” I2.</p> <p><i>Apresentam em turma?</i> “...costuma ser no PowerPoint....a turma esclarece dúvidas...e...mais nada...” I4.</p> <p>“...fazer cartazes e coisas assim do género...” I3.</p> <p>“...estávamos para ver um vídeo mas não chegamos a ver porque eu é que tinha aquele vídeo e não encontrei...e depois a professora não se quis dar ao trabalho de ver, por isso...” I1</p> <p>“...costumam discutir as ideias, fazer debates para exporem as vossas opiniões? Não...” I5</p> <p>“...A minha professora também tentou fazer isso [debate] só que também não deu quando nos dizíamos outra opinião ela dizia que estávamos erradas...(riso)... que isso não era dessa maneira...” I1</p> <p>“...Em quase todas ponho dúvidas. Elas têm sempre um espaço no fim...” I2 [nas palestras]</p> <p>“...saber expor dúvidas à pessoa que está a dar a palestra para tentar ter mais informação do que aquela que ela já forneceu...” I4</p> <p>“...acho que na escola ah como é com os professores a opinião talvez seja levada mais a sério...” I2</p> <p>“...mas com o professor já temos que dar mais uma justificação, e o professor sempre vai se lembrar e sim ele vai cumprir mais a sério quando estamos a falar com o professor do que com um amigo (..) com um amigo a situação é divertida mas falar rir e a brincar com um professor a gente tem que estar sérios ...” I4</p> <p>“...com os amigos não dá muito resultado, porque as conversas levam sempre para outros caminhos, nunca conseguimos ficar sempre muito tempo num tema (..) depois o tema vai-se sempre dispersando...” I1</p> <p>“...eu gosto disso. É muito engraçado (..) a conversa está num lado e depois já está no outro de uma forma tão estranha, eu acho engraçado ...” I2 [sobre o darem as suas opiniões entre colegas]</p> <p>“...com os amigos [em vez do professor] porque nos sentimos mais á vontade...” I1 [na discussão de temáticas]</p> <p>“(…) como te sentes(…) quando fazes o que queres? Feliz (..) porque faço coisas de que gosto...” I5;</p> <p>“...Bem...” I1;I4.</p> <p>“(…) se fazemos aquilo [atividades que gostam] é porque gostamos do que estamos a fazer se não gostamos, paramos ou vamos depois à procura da coisa que gostemos mais...” I4</p>
--	--	--

		<p>A.4.3. Na avaliação</p> <p>“...não gosto de testes, acho que avaliar a pessoa através de uma prova escrita, avaliar uma pessoas pelas suas capacidades, até porque ela pode reter bem as coisas e explicar daquela forma e depois uma pessoa perde o bom nome, por causa disso...” I2</p> <p>“...se calhar consegue explicar melhor na oralidade do que a escrever...” I4</p> <p>“...muito poucos professores que fazem isso (...) só uma professora é que perguntava (...) e não era sempre (...) e mesmo que ela pergunte (...) e que alguém dê a sua sugestão depois nunca se vê grande coisa...” I5</p> <p>“<i>essa sugestão é tida em conta?</i> Não, muitas vezes não” I5; “...raramente porque (...) as aulas que ela dá, para ela já são boas e ela faz aquilo da maneira que pensa (...) que acha que está certo ...” I4</p> <p>“...às vezes temos medo que ela vá pensar de maneira diferente, que o que estamos a dizer é que tá mal...” I4</p> <p>“ (...)a minha professora (...) perguntava como é e que as aulas podiam ser mais interessantes e ninguém dizia quase nada...” I4</p> <p>“ ...raramente íamos ao quadro (...) toda a gente dava a ideia de ir mais ao quadro e a professora dizia (..) se for toda a gente ao quadro perdemos muito tempo e não se dá a matéria, por isso raramente íamos ao quadro. E ficou sempre assim, todo o ano levamos sempre (...) a bater na mesma tecla e nunca deu nada...” I4</p> <p>“...sentimo-nos (...) um bocado...ignorados, insatisfeito (...) parece que não nos dão muito valor que a escola...que a nossa opinião (...) não é em conta (...) não conta para nada...” I2;I4;I5</p> <p>“...quando é valorizado? ah isso é gratificante...” I2 ; “... É mesmo bom.” ...I1 ; “...É muito bom...”I4; “...É raro...” I2</p> <p>“...aqui os professores não costumam fazer muito isso...” I2 [valorizar a avaliação dos estudantes]</p> <p>“...já estão há muitos anos a ensinar e depois já têm o seu sistema de ensino todo feito não vão alterar porque um aluno quer, diz que daquela maneira é melhor...” I2</p> <p>“...esta escola é formada (...) por professores muito novos e então eles têm muito isso muito formado e já tem como deve ser...” I1</p> <p>“...<i>acham que a vossa participação podia mudar isso?</i> [opinião ser tida em consideração]...Pois eu acho que sim (...) só da gente não ia fazer a diferença, no meio de tanta gente cá da escola, mas se cada um desse a sua opinião mas se se fizesse uma votação ou assim do género (...) nós somos a escola e até formamos a maioria ...”I1</p> <p>“...é mais fácil um professor mudar do que os alunos mudarem de opinião. É mais fácil um mudar do que 20 ou a turma inteira mudar...” I4</p> <p>“...(...) por exemplo se eu achar que o professor não está a dar uma matéria da forma correta, não é só a minha</p>
--	--	---

			opinião que vai fazer a diferença, tem que ser a opinião de mais pessoas...” I5
	A.5. Finalidade	A.5.1. Capacidade cognitiva	<p>“...eu tinha ciências uma vez ao mês ou uma coisa assim e depois o professor abordava no próximo mês a gente já não se lembrava...por isso a gente nunca retinha a informação quase nenhuma...” I4</p> <p>“...Acho que aprendemos melhor (...) porque decoramos, memorizamos e percebemos melhor dessa maneira. I1 [sobre as estratégias dinâmicas]</p> <p>“...E também depois saber usá-la...” I2 [informações transmitidas na palestra]</p> <p>“...nós depois é que temos que reter a informação...” I1 [quando participam na organização da palestra]</p> <p>“...até porque fica, a gente está a aprender a matéria e está a aprender a matéria de uma maneira divertida...” I2 [sobre os jogos]</p> <p>“...porque é empolgante e prestamos mais atenção ao que estamos a fazer e temos mais cuidado com aquilo...” I1 [sobre estratégias divertidas]</p> <p>“ (...) e depois ao estar-se a aplicar naquilo torna-se mais fácil saber aquela matéria...” I2 [sobre os jogos]</p> <p>“...é melhor aplicá-lo, a gente depois consegue aplicá-lo melhor...” [quando as estratégias são mais dinâmicas] I2</p> <p><i>“Qual é que acham que é o vosso papel nos projetos que são feitos cá na escola?...Reter informação...” I4;</i></p>
		A.5.2. Capacidade social	“...o meu diretor de turma costuma trabalhar todos os anos com instituições (...) para depois podermos ajudar (...) aquilo é engraçado (...) ajudar pessoas que precisam e assim...”I3
		A.5.3. Capacidade afetiva/emocional	<p>“...E sentimos que estamos a ajudar pessoas (...) é fixe...” I1 [quando participam na organização da palestra]</p> <p>“...o trabalho assim é gratificante, tipo fazer aquilo e depois ver aquilo a acontecer. O trabalho que várias pessoas fizeram...” [quando participam na organização da palestra] I4</p> <p>“...as recompensas dão sempre jeito, porque anima sempre mais as pessoas. Como a espécie de um concurso...” I1</p> <p>“...mas mesmo que não seja um concurso, motiva sempre as pessoas (...) por exemplo a nossa professora de matemática dá um chocolate a quem tiver 100...” I1</p>

		A.5.4. Capacidade interpessoal/ comunicacional	<p>“...Trabalhamos com os nossos amigos...por isso são sempre mais à vontade do que trabalhar com uma pessoa que nós não conhecemos...” I4.</p> <p>“...sentimos uma responsabilidade boa entre nós...”I1 [quando participam na organização da palestra].</p> <p>“...é fixe porque temos interação com os amigos e isso, porque estamos lá com os nossos amigos e conhecemos pessoas novas...” I1 [na república]</p> <p>“...isso também ajuda na competitividade ao conseguir-se esforçar e aplicar naquilo para poder ganhar...” I2 [sobre jogos/concurso]</p> <p>“...pesquisar para ajudar o projeto (...) para desenvolver mais o projeto (...) para o projeto ficar...mais completo...” I5</p>
--	--	---	---

Quadro 3. Categorização das Expetativas – B

Categoria	Subcategorias	Sub Subcategorias	Unidades de Registo
B. Expetativas dos estudantes acerca dos projetos de ES	B.1. Necessidades	B.1.1. Conteúdo /temáticas abordadas	<p>“...assim não está muito a fugir aos que os professores querem e pode ter a sua ideia lá dentro, do que quer fazer (...) e não está a fugir muito ao que a gente quer...I2 [sobre a escolha da temática]</p> <p>“...se fosse um que eu gostasse talvez ia gostar mais de trabalhar...” I4[sobre o trabalho de grupo]</p> <p>“...coisas diferentes são sempre mais interessantes (...) é muito mais interessante ver uma coisa que é diferente do que ver uma coisa que é habitual, se for habitual a gente já sabe como é que vai ser...” I1</p> <p>“...devia de ser mais trabalhada a área da sexualidade (...) devia de ser falada nas aulas (...) hoje em dia a sexualidade está em todo o lado...” I2</p> <p>“...está-se a tornar uma coisa tão banal que convém as pessoas terem conhecimentos das precauções de...pelo menos de ter em conta isso (...) é daquelas coisas que fazem parte da vida não se evita propriamente isso e então convinha sermos alertados...” I1</p> <p>“(...) <i>se fosse falado mais vezes? [sexualidade]</i> (...) ia ser muito mais normal por isso já não ia gerar tanto riso e coisas assim...” I4</p>
		B.1.2. Objetivos	<p>“...está a ser um bocadinho mais para nós (...) tem sempre uma coisa de que a gente gosta mais...” I2 [quando escolhem a temática]</p> <p>“...eles não nos dão informações do que é que, para que é que aquilo serve, porque há disciplinas que depois, por exemplo vai seguir ciências, dá-se história (...) e como alunos queremos saber porque é que temos essas disciplinas e qual é o motivo de elas estarem ali...” I1</p> <p>“...e depois somos recompensados com a nossa nota...” I4 [quando eles apresentam o trabalho]</p> <p>“ (...) os próprios professores têm que ter uma mente mais aberta e não tão focados, temos que nos focar nos objetivos mas também abstrair e ver novas técnicas, novas maneiras...” I1</p> <p>“ (...) é daquelas coisas [sexualidade] que fazem parte da vida não se evita propriamente isso e então convinha sermos alertados...” I1</p>
	B.2. Estratégias educativas	B.2.1. Grau de diretividade das estratégias	<p>“...em vez de só ter, de eles darem-nos logo o que se deve fazer (...) a gente está a escolher e também pode ser o que o professor quer...” A2 [sobre a escolha da estratégia educativa]</p>

			<p>“...acho que é mesmo esse tipo de interação, não precisa de ser sequer física, nem estar a falar propriamente para a pessoa (...) a partir daí é que as pessoas, começaram a prestar atenção ...” I1 [imagem chocante resultante de acidente, mostrada na palestra de prevenção rodoviária]</p>
		<p>B.2.2. Participativas/ não participativas</p>	<p>“Devíamos ter que escolher...ter por exemplo três opções por onde a gente pode escolher...” I2 [temática/estratégia educativa]</p> <p>“...mas fazer debates acho que era uma boa ideia. Sim (...) discutir as nossas opiniões. Acho que era melhor...” I5</p> <p>“...podia haver mais interação (...) a pessoa que dá a palestra pode fazer a interação isso vai tudo depender muito também da pessoa que dá a palestra (...) a interação com o público é o que vai estimular mais a conversa...” I2</p> <p>“...<i>Era uma vez</i>, isso [nome coletânea sobre corpo humano]...eu gostava disso e às vezes uma pessoa é que trazia, podíamos ajudar e colaborar nisso...” I2</p> <p>“(...) as palestras sobre a sexualidade (...) podíamos ser nós a tentar elaborar (...) com os nossos meios. E os jogos e assim (...) a turma conseguir fazer um jogo e isso, era engraçado...” I2</p> <p>“...quando (...) somos nós a explicar alguma coisa (...) uma palestrazinha para a turma, eles prestam muito mais atenção do que quando é um professor (...) porque é diferente nós já estamos habituados aos professores e isso assim.....” I1</p>
		<p>B.2.3 Recursos</p>	<p>“...se fosse mais por tópicos ou assim se calhar era mais apelativo...” I1 [sobre os cartazes]</p> <p>“... um cartaz nunca deve ter muito texto, se não torna-se secante, deve ter pouco texto, pouco e objetivo que é para a pessoa ler, reter a informação ou ficar a perceber mais sobre aquele assunto (...) uma coisa mais objetiva...” I4</p> <p>“...criar um jogo sobre isso (...) é muito divertido ia ser engraçado...” I2</p> <p>“...eles não variam muito. Eu preferia ter recebido um diploma do que uma pen porque nós temos quase que obrigatoriamente ter que ter uma pen, então é pouco prático...” I1</p> <p>“...dar por exemplo um baralho de cartas com o símbolo da escola ou uma coisa assim...” I4 [recompensas]</p> <p>“...devia ser um prémio cativante. Também para a gente estar...coiso...” I2</p> <p>“..Sim, não precisa de ser coisas caras...” I4 [recompensas]</p> <p>“...uma vantagem sobre alguma coisa era boa, mas acho que as pessoas veem isso de outra forma porque a maioria das pessoas...” I2</p> <p>“ (...) também se for material nós podíamos ficar com a recordação...” I5</p> <p>“...fazer vários concursos e por exemplo (...) a equipa que ganhar mais concursos, ganha o concurso final, que é a</p>

			<p>que tem mais pontos ...” I4</p> <p>“...basicamente coisas mais empolgantes são atividades práticas, porque teóricas já são muito secantes...” I1</p> <p>“...acho que há sempre muitas maneiras da memória ser estimulada (...) sempre que eu vejo a televisão ou isso, decoro tudo (...) canais científicos parece me uma maneira mais estimulante (...) ver aquilo ali do que na aula de ciências ou física química, quando estamos a ver aquelas coisas, porque a professora só fala, fala, fala.....” I2</p> <p>“ (...) o filme vai ser sempre relacionado com o tema que a gente vai abordar, vai ser como se fosse uma introdução ao tema para a gente já estar mais relacionados com o tema, saber como é que são as coisas, por exemplo, com experiências, pessoas...” I4</p> <p>“ (...) em todas as aulas pode não resultar, mas por exemplo nas aulas (...) ciências (...) acho que podia ser bem aplicado...” I2 [filmes]</p> <p>“ (...) eu acho que em relação ao sexo (...) não pode ser muito a brincar mas também não pode ser muito a sério. Muito sério pode ser constrangedor. A brincar (...) levamos o sexo na galhofa (...) tem que ser pelo meio desses dois...” I2</p> <p>“...nunca se consegue falar a sério (...) [sobre sexualidade]... não pode ser muito a brincar ou se não pensam que isso é só uma brincadeira e não se leva a sério (...) temos que mostrar que é um tema sério mas também não temos que estar rigorosamente ali...” I1</p> <p>“...só que as coisas estão a evoluir, a evoluir de maneira que já ta tudo visto e que se devia arranjar novas maneiras e novas técnicas....” I1</p>
	B.3. Papel no Envolvimento/ Participação	B.3.1. Na planificação	<p>“...deviam nos de dar oportunidade, de às vezes, de ver tipo...o nosso ponto de vista sobre os nossos interesses...” I1</p> <p>“...eles deviam era por exemplo convidar as turmas e assim...” I1 [a associação de estudantes]</p> <p>“...não há a maneira como explicar a esta escola que a matemática na televisão...[seria mais estimulante] ia ser estranho...” I2</p>
		B.3.2. Na execução	<p>“(...) eles deviam nos dar mais liberdade nos trabalhos..”I1</p> <p>“...Podíamos adicionar informação que também que soubéssemos...” I1 [nas palestras].</p> <p>“...o que eles estão a fazer, estão a ajudar na palestra...” I4</p> <p>“...deveriam haver mais projetos mesmo da parte da associação de estudantes (...) durante o ano não há muita coisa ...” I1</p> <p>“...Sim , sim, trazer para se aplicar...” I2 [filmes]</p> <p>“...quando é diferente, por exemplo o colega a apresentar, a gente nunca sabe como é que vai ser, se ele vai</p>

			<p>apresentar em PowerPoint ou...(...) é diferente...” I4 “...isso desperta curiosidade...”I5 “...íamos estar mais despertos para o tema...” I1</p> <p>“ (...)esses conhecimentos iam ser postos à prova porque era o trabalho (...) da data que o professor tinha dado e ia ser todo avaliado naquele momento, ia ser posto á prova, para ver ou sabe ou não sabe...” I4 [com a apresentação do trabalho]</p> <p>“...a gente quando vemos uma coisa no trabalho que estamos a fazer e depois de repente estamos a ver outra coisa, tem curiosidade (...) é melhor quando a gente faz (...) tem lógica...” I2</p> <p>“ (...) deve ser também uma forma de chamar mais a atenção...” I4</p> <p>“...desperta mais curiosidade e é mais empolgante...” I1</p> <p>“...ia ter mais impacto porque a gente não ia levar as coisas tanto a sério não ia ser tanto constrangedor, talvez, ao estar a fazer aquelas [apresentar conteúdos sobre sexualidade] coisas...” I2</p> <p>“...não levar as coisas tanto a sério faz com que nós prestemos mais atenção...” I1</p> <p>“...parece que só querem que a gente se desenrasque, isso não devia ser assim e ainda por cima somos uma turma, temos que estar a colaborar uns com os outros incluindo o professor...” I1</p> <p>“...mas se pedíssemos para fazerem pouco barulho, se calhar, mas depois eles iam tipo gozar com a gente. Porque é um assunto...” I1 [falar sobre sexualidade]</p> <p>“...era também num ambiente mais descontraído, do que fosse com um professor e assim...” I5 [se participassem na execução].</p> <p>“ <i>Achas que a participação dos estudantes na preparação dessas aulas seria mais proveitoso?</i> Sim (...) mais importante...” I3</p>
		<p>B.3.3. Na avaliação</p>	<p>“(...) se todos pudessem dar a opinião (...) se fossem tidas em conta, para mudar, como é que acham que seria o vosso sentimento? (...) era bom...” I1; (...) “era melhor, porque a gente estava a fazer da maneira que gostávamos...” I2</p> <p>“...mesmo que não houvesse nenhuma opinião diferente, era bom sempre que os professores perguntassem isso [opinião na avaliação] porque (...) parece que eles estão mais preocupados com a gente e não só consigo...” I1</p> <p>“...é preocupam-se mais que a gente aprenda a matéria e não eles darem a matéria, quer a gente perceba quer não. Eles quererem mesmo que a gente aprenda e não é só dar a matéria e siga para a frente...[se fossem ouvidos] I4.</p>

B.4. Finalidade	B.4.1. Capacidade cognitiva	<p>“...Como o jogo se tivesse resultado era muito mais divertido porque lembrávamos mas...” I1</p> <p>“...depois até dava uma certa aprendizagem, ia ajuda-las como fazer certas coisas, isso assim das palestras...” I2</p> <p>“...vou ganhar experiência para saber isso...” I1 [sobre os concursos]</p> <p>“...para nós a gente ia estar a aprender...” I4 [se fossem eles a apresentarem a matéria]</p> <p>“...ficávamos a saber mais sobre a matéria que estamos a tratar, acho que toda a gente aprendia mais do que se fosse um professor a explicar a matéria...” I5</p> <p>“...não havia tantas más notas talvez...” I2 [se dessem a opinião na avaliação]</p> <p>“...é mais fácil por exemplo, se o professor dá da sua maneira, mas uma turma toda pensa que se ele ensinasse de outra forma, não muito diferente, eles aprendiam melhor...” I4</p>
	B.4.2. Capacidade social	<p>“...era educativo, ajudava-nos a ajudar a pessoas que vêm e até os funcionários da escola que são sempre eles que preparam tudo...” I5</p> <p>“...sinceramente gosto quando os professores quando estão a explicar alguma coisa, nos façam perceber o que é que aquilo nos vai ajudar na vida...” I1</p>
	B.4.3. Capacidade afetiva/ emocional	<p>“(...) era estimulante (...) organizar palestras, era bom, uma experiência boa de certeza. Pelo menos fazia sentido...” I4</p> <p>“...sim mas é para dar mais aquele espírito competitivo, porque há pessoas que ficam ah para que é que eu vou ao concurso se não vou ganhar nada...” I1</p> <p>“...o diploma serve para agente olhar para aquilo e sentir se (...) orgulhosa...porque o seu trabalho deu um fruto e recebeu um diploma por aquilo (...) recebeu um diploma por ser um bom aluno ou aluna...” I4</p> <p>“...um concurso não é propriamente o melhor mas simplesmente uma pessoa há-de chegar a um certo resultado de uma atividade e receber uma recompensa...” I1</p> <p>“(...) um concurso às vezes torna-se mau (...) aquele pensamento de perder também não é muito bom. Então não devem ver as coisas como um concurso, então se eu chegar a este objetivo ganho um prémio...” I1</p> <p>“...íamos ter aquele (...) prazer de realização de uma coisa porque estávamos, a gente fez o nosso trabalho e depois vemo-lo a ser apresentado...” I4</p> <p>“.....<i>todos vocês sentem prazer, quando fazem as coisas por vossa iniciativa, vontade ou sugestão?</i> Sim...” I1; I2; I3; I4; I5 [todos]</p> <p>“...eu acho que era sempre importante para o nosso bem-estar também...” I1 [participarem na avaliação]</p>

		B.4.4. Capacidade interpessoal/ comunicacional	“...sentimos mais prazer, porque vemos não só o trabalho da pesquisa mas o trabalho que já tínhamos antes da pesquisa ser feita e isso dá mais prazer (...) em vez de só mostrar o trabalho da pesquisa, mostrar as experiências que já tenhamos tido ou algo assim do género, acho que é muito melhor...” I4
--	--	---	---

Apêndice C.

Pedido de consentimento à instituição participante

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo
da Escola Secundária Jerónimo Emiliano
de Andrade - Angra do Heroísmo

Sou Susana Loureiro, Enfermeira Especialista em Enfermagem de Saúde Materna e Obstétrica, docente na Universidade dos Açores - Escola Superior de Enfermagem de Angra do Heroísmo.

Encontro-me a frequentar o mestrado em *Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia* na Escola Superior de Enfermagem de Vila Real – Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, e estou a realizar um trabalho de investigação subordinado ao tema “*Educação Sexual: Representações dos estudantes e suas implicações na construção de projectos educativos na área da sexualidade*”.

Com este trabalho de investigação pretendo atingir os seguintes objectivos: caracterizar a população em estudo e os informantes; compreender as representações que os adolescentes têm dos projectos educativos na área da saúde sexual nas escolas; compreender as expectativas que os adolescentes têm dos projectos educativos na área da saúde sexual nas escolas; compreender de que forma os jovens consideram que esses projectos interferem nos seus conhecimentos e nos seus comportamentos sexuais; compreender de que forma os jovens consideram que esses projectos interferem nos seus comportamentos sexuais; compreender as representações que os adolescentes têm do papel da sua participação na elaboração e na implementação de projectos educativos na área da saúde sexual; compreender as representações que os adolescentes têm do papel da sua participação na implementação de projectos educativos na área da saúde sexual; compreender que estratégias/actividades educativas os adolescentes consideram mais eficazes na satisfação das suas necessidades de educação sexual.

Venho por este meio solicitar permissão para a indispensável colaboração da sua instituição na recolha de dados para o referido estudo. Para o desenvolvimento da colheita de dados pretendo realizar, no mês de Dezembro, uma entrevista em grupo a 6 estudantes a frequentarem o 3º Ciclo de Escolaridade, bem como consultar e analisar os seguintes documentos: Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma e Projecto de Educação Para a Saúde. A entrevista terá a duração de aproximadamente 1h30m, e será efectuada preferencialmente num espaço cedido pela vossa instituição, com gravação em vídeo e áudio. Para que haja uma heterogeneidade na população o

grupo deverá ser constituído por dois estudantes de cada ano de escolaridade, sendo um do sexo feminino e outro do sexo masculino.

Todos os princípios éticos serão respeitados e será solicitada a permissão aos participantes e respectivos encarregados de educação. Os dados serão somente usados para este estudo e não outros.

Desde já agradeço a colaboração, pois sem ela não me será possível prosseguir com o trabalho.

Atenciosamente,

Susana Loureiro

Arturado.
Susana Loureiro